



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO
ADOLESCENTE

MARCELA PAULA CONCEIÇÃO DE ANDRADE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DESCOLADO NA
PREVENÇÃO DE DROGAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Recife

2022

MARCELA PAULA CONCEIÇÃO DE ANDRADE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DESCOLADO NA
PREVENÇÃO DE DROGAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Saúde da Criança e do Adolescente.

Área de concentração: Educação e Saúde

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Daniela Tavares Gontijo
Co-Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Isabella Chagas Samico

Recife

2022

Catalogação na Fonte
Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

O48a	<p>Oliveira, Marcela Paula Conceição de Andrade. Avaliação da implementação do programa descolado na prevenção de drogas no contexto escolar / Marcela Paula Conceição de Andrade Oliveira. – 2022. 178 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora : Daniela Tavares Gontijo. Coorientadora : Isabella Chagas Samico. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Ciências Médicas. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. Recife, 2022.</p> <p>Inclui referências, apêndices e anexo.</p> <p>1. Avaliação de Programas e Projetos de Saúde. 2. Prevenção Primária. 3. Adolescente. 4. Transtornos Relacionados ao Uso de Substâncias. 5. Serviços de Saúde Escolar. I. Gontijo, Daniela Tavares (Orientadora). II. Samico, Isabella Chagas (Coorientadora). III. Título.</p> <p>618.92 CDD (23.ed.) UFPE (CCS2022-235)</p>
------	---

MARCELA PAULA CONCEIÇÃO DE ANDRADE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DESCOLADO NA
PREVENÇÃO DE DROGAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente.

Área de concentração: Educação e Saúde

Aprovada em: 17 / 03 / 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Savio Angeiras de Goes
(Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof.^a Dr.^a. Ana Lúcia Marinho Marques
(Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof.^a Dr.^a Cinthia Kalyne de Almeida Alves
(Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof.^a Dr.^a Daniela Ribeiro Schneider
(Examinador Externo)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFPE

Prof.^a Dr.^a Isabella Chagas Samico
(Examinador Externo)
Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira – IMIP

Dedico esta tese ao meu marido, Manoel. Por ser meu porto seguro em todos os momentos.

Aos meus filhos, Samuel e Bento. Pois são o combustível para minhas conquistas.

E aos meus pais, Eunice e Paulo. Por todo suporte que me proporcionam.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, meu amigo fiel. Toda e qualquer palavra não conseguiria descrever quão grata sou por tê-Lo em minha vida. Em todo o momento me aponta o caminho da perseverança, e me mostra que eu sou capaz. Porque Ele me amou, e me escolheu para viver os Seus propósitos aqui na terra, toda Honra e toda Glória é dEle. O que era impossível aos meus olhos, Deus tornou realidade. E toda essa conquista só tem sentido porque eu posso glorificá-Lo.

Ao meu marido amado, pai dos meus filhos, **Manoel**, que sempre me apoiou, me entendeu, me suportou em amor, e não me deixou desistir nos momentos difíceis. Você é meu porto seguro, abençoador, fiel, companheiro. Essa conquista também é sua, meu amor.

A minha mãe, **Eunice**, e ao meu pai, **Paulo**, por serem grandes ajudadores e apoiadores na minha caminhada profissional.

A minha **família e amigos**, que me dão força para seguir adiante, que vibram a cada conquista minha, e nos momentos difíceis me estendem a mão. A alegria dessa conquista não seria a mesma se eu não pudesse compartilhar com eles.

A minha querida orientadora, **Daniela Gontijo**, não sei o que seria de mim sem seu incentivo e empatia nos momentos tão difíceis que passei. Você é maior inspiração de profissional que quero ser. Você é firmeza e amor. Você é dedicação e acolhimento. Ainda hoje é difícil encontrar palavras para te agradecer. Gratidão a Deus pelo nosso encontro lá em 2012 no departamento de terapia ocupacional e eu não poderia imaginar que estaríamos juntas até hoje. E que seja um até breve minha amiga!

A minha coorientadora, **Isabella Samico**, pelo acolhimento à minha imaturidade teórica no início deste percurso. Seus ensinamentos, apoio e ajuda foram essenciais para a conclusão desta tese.

Aos **professores** que compõem a banca examinadora, especialmente aos que acompanharam de perto toda esta construção e contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

Aos **profissionais e adolescentes** participantes da pesquisa, que gentilmente se dispuseram a compartilhar suas vivências, opiniões, experiências e contribuíram essencialmente na realização desse estudo. Esse trabalho é nosso.

À Secretaria de Desenvolvimento Social, Juventude, Políticas Públicas sobre Drogas e Direitos Humanos (SEPOD) da prefeitura do Recife, em especial, **André Sena, Flaviano, Semaías, e Anderson**, que generosamente nos apresentaram o programa e nos permitiram acompanhar e contribuir para o desenvolvimento dele. Esse trabalho é nosso!

Aos **amigos e colegas do DO12** pelos momentos juntos, pelas discussões e construções compartilhadas. Além de compartilharem todas as angústias e alegrias vividas nesse tempo, sempre com palavras de incentivo e motivação.

Ao programa de **Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente**, pela oportunidade de crescer na pesquisa e me aprofundar no mundo do conhecimento.

Resultado de muito estudo e dedicação, a concretização deste trabalho contou com o apoio e colaboração de muitas outras pessoas, as quais expresso minha **GRATIDÃO**.

RESUMO

A prevenção do uso abusivo de álcool e drogas na adolescência tem se tornado um tema transversal nas políticas públicas e incentivado a construção de programas preventivos e de promoção de saúde neste campo. Entretanto, ainda existe uma necessidade de avaliar o processo de implementação dos programas preventivos por meio de evidências científicas. Assim, esta tese tem o objetivo de avaliar a implementação do Programa “DESCOLADO” no contexto de prevenção ao uso de drogas no ambiente escolar. Caracterizou-se como um estudo avaliativo com natureza descritiva e uso de abordagens metodológicas qualitativas que ocorreu em dois momentos: Estudo de Avaliabilidade e Avaliação do processo de implantação do programa. O estudo de Avaliabilidade foi baseado nos sete elementos propostos por Thurston e Ramaliu, dentre eles foi construído o modelo lógico do programa, seguido de sua validação por *experts* através da Técnica Delphi, além de identificar e pactuar com a equipe do programa os procedimentos para realização do estudo de avaliação. O estudo de avaliação do processo de implementação do Descolado seguiu o referencial da Medida de Fidelidade, categorizado nas dimensões de Dosagem, Aderência, Qualidade da entrega e Responsividade. Foi realizado em uma escola municipal de referência da cidade do Recife, participaram da pesquisa estudantes de duas turmas do 6º ano, professores, gestores, e equipe técnica do Descolado. As técnicas de coleta de evidências foram a observação direta, entrevista curta, entrevistas de levantamento e grupo focal. A análise das evidências foi realizada através da Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados do EA indicaram que o programa é avaliável, auxiliaram na organização e descrição de forma lógica do programa, contribuíram para o aprimoramento da sua estruturação, indicando pontos de ajustes nos objetivos, atividades, recursos, além de nortear o estudo de avaliação. Os resultados da avaliação da implementação, demonstraram aspectos que indicam fidelidade na implementação do Descolado na escola, como também se identificou algumas “lacunas” que precisam ser preenchidas, como por exemplo, inserir no programa critérios para definição dos horários para realização das oficinas com os adolescentes; ampliar o olhar para além do cumprimento dos conteúdos das oficinas, mas direcionar a prioridade para o desenvolvimento de competências e habilidades previstas no Descolado; melhorar a sintonia entre as duplas de implementadores durante as oficinas, bem como a assunção de posturas condizentes com os referenciais teóricos em que o Descolado está fundamentado. Elaborou-se uma síntese de sugestões, provenientes das duas etapas da pesquisa, a fim de que os desenvolvedores do programa possam aperfeiçoar o Descolado, e conseqüentemente, potencializar a fidelidade da implementação.

Palavras-chave: avaliação de programas e projetos de saúde; prevenção primária; adolescência; uso indevido de drogas; serviços de saúde escolar.

ABSTRACT

The prevention of abusive use of alcohol and drugs in adolescence has become a cross-cutting theme in public policies and has encouraged the construction of preventive and health promotion programs in this field. However, there is still a need to evaluate the process of implementing preventive programs through scientific evidence. Thus, this thesis aims to evaluate the implementation of the Descolado Program in the context of drug use prevention in the school environment. It was characterized as an evaluative study with a descriptive nature and use of qualitative methodological approaches that took place in two moments: Evaluability Study and Evaluation of the program implementation process. The Evaluability study was based on the seven elements proposed by Thurston and Ramaliu, among which the logical model of the program was built, followed by its validation by *experts* through the Delphi Technique, in addition to identifying and agreeing with the program team the procedures for carrying out of the evaluation study. The evaluation study of the Descolado implementation process followed the Fidelity Measure reference, categorized in the dimensions of Dosage, Adherence, Quality of delivery and Responsiveness. It was carried out in a reference municipal school in the city of Recife, students from two 6th grade classes, teachers, managers, and Descolado's technical team participated in the research. Evidence collection techniques were direct observation, short interview, survey interviews and focus group. Evidence analysis was performed using Bardin's Content Analysis. The EA results indicated that the program can be evaluated, helped in the organization and description of the program in a logical way, contributed to the improvement of its structuring, indicating points of adjustment in the objectives, activities, resources, in addition to guiding the evaluation study. The results of the implementation evaluation showed aspects that indicate fidelity in the implementation of Descolado at school, as well as some "gaps" that need to be filled, such as, for example, inserting criteria in the program to define the times for carrying out the workshops with the teenagers; broaden the look beyond the fulfillment of the contents of the workshops, but direct the priority to the development of competences and abilities foreseen in Descolado; to improve the harmony between the pairs of implementers during the workshops, as well as the assumption of positions consistent with the theoretical references on which Descolado is based. A synthesis of suggestions from the two stages of the research was elaborated, so that the program developers can improve Descolado, and consequently, enhance the fidelity of the implementation.

Key-Words: evaluation of health programs and projects; primary prevention; adolescence; substance-related disorders; school health services.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Intervenções e políticas sobre a prevenção do uso de drogas com adolescentes no mundo.....	19
Quadro 1 - Estratégias de prevenção de drogas na adolescência.....	19
Figura 2 - Tipologia da avaliação de programas.....	25
Quadro 2 - Oficinas do programa DESCOLADO.....	37
Quadro 3 - Resumo da fonte de dados de acordo com os passos do estudo de Avaliabilidade.....	41
Quadro 4 – Critério para a seleção dos <i>experts</i> - Técnica Delphi.....	44
Quadro 5 – Critérios de Inclusão na pesquisa (Avaliação da implementação).....	48
Figura 3 – Esquema da coleta de evidências.....	49
Quadro 6 – Dimensões da Fidelidade e suas respectivas fontes de evidência.....	52
Figura 4 - Modelo Lógico do Programa Descolado.....	62
Quadro 7 - Caracterização dos Especialistas. Etapa de Validação do Modelo Lógico do Programa Descolado.....	64
Quadro 8 - Concordância e Sugestões da Primeira Rodada de Consenso. Etapa de Validação do Modelo Lógico do Programa Descolado.....	66
Quadro 9 - Concordância e Sugestões da Segunda Rodada de Consenso. Etapa de Validação do Modelo Lógico do Programa Descolado.....	68
Figura 5 - Modelo Teórico do Programa Descolado.....	72
Quadro 10 - Perguntas Avaliativas do Programa Descolado.....	73
Figura 6 - Momentos de coleta de evidências.....	75
Quadro 11 - Síntese dos resultados de acordo com os domínios da fidelidade da implementação.....	83
Quadro 12 - Síntese de todas as sugestões pontuadas para o programa Descolado.....	142

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	18
2.1	CENÁRIOS DOS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO DE DROGAS.....	18
2.2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS/PROGRAMAS.....	22
3	O PROGRAMA DESCOLADO.....	35
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	41
4.1	FASE 1 – ESTUDO DE AVALIABILIDADE.....	41
4.1.1	Delimitação do programa e identificação de metas, objetivos e atividades.....	42
4.1.2	Identificação e análise dos documentos da intervenção.....	42
4.1.3	Construção do modelo lógico do programa.....	43
4.1.4	Supervisão do programa, ou entendimento preliminar de como o programa opera.....	46
4.1.5	Desenvolvimento de um modelo teórico de avaliação.....	46
4.1.6	Identificação dos usuários e envolvidos na avaliação.....	46
4.1.7	Definição de procedimento de avaliação.....	46
4.1.8	Análise dos Dados.....	47
4.2	FASE 2 - AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO DESCOLADO.....	47
4.2.1	Tipo de Estudo.....	47
4.2.2	Cenário da Pesquisa.....	48
4.2.3	Participantes da Pesquisa.....	48
4.2.4	Coleta de Dados.....	49
4.2.5	Análise dos Dados.....	52
5	ASPECTOS ÉTICOS.....	53
6	RESULTADOS.....	54
6.1	FASE 1 – ESTUDO DE AVALIABILIDADE.....	54
6.2	FASE 2 – AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO DESCOLADO.....	75
6.2.1	Contextualização do Ambiente Escolar.....	76
6.2.2	Avaliação da Fidelidade.....	79
7	DISCUSSÃO.....	116
7.1	DOSAGEM.....	124

7.2	ADERÊNCIA.....	127
7.3	QUALIDADE DA ENTREGA E RESPONSABILIDADE.....	135
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
	REFERÊNCIAS.....	146
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR.....	157
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES E PROFESSORES.....	158
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO OFICINAS.....	159
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE TÉCNICA.....	160
	APÊNDICE E - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM ADOLESCENTES.....	161
	APÊNDICE F - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM EQUIPE.....	162
	APÊNDICE G- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADA A EQUIPE TÉCNICA.....	163
	APÊNDICE H- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AOS EXPERTS.....	166
	APÊNDICE I - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) DIRECIONADO AOS ADOLESCENTES..	169
	APÊNDICE J- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AOS PAIS (PARA AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS ADOLESCENTES).....	172
	APÊNDICE K- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AOS PROFESSORES/ GESTORES.....	175
	ANEXO A – PARECER DO CEP.....	178

1 INTRODUÇÃO

A adolescência, período de intensas modificações biológicas, psicológicas e sociais, é marcada pela busca de autoafirmação na sociedade. Nesse contexto, os jovens buscam a identificação em grupos e aderem de forma intensa aos valores e às normas impostas ficando, assim, mais susceptíveis à adesão em grupos relacionados ao uso de drogas (ZEFERINO et. al., 2015).

Dentre as diversas situações de vulnerabilidade vivenciadas pelos adolescentes, destaca-se a relacionada com o uso abusivo de álcool e outras drogas, foco deste trabalho. De acordo com os dados epidemiológicos dos diversos centros de pesquisas sobre álcool e drogas no Brasil, o uso dessas substâncias é cada vez mais precoce e ocorre de forma mais intensa na adolescência (IBGE, 2016; SENAD, 2010).

Ayres (2012) traz em sua concepção que a vulnerabilidade em saúde é resultante não, apenas, de fatores individuais, mas também sociais e programáticos. Dessa forma, a vulnerabilidade de um adolescente envolver-se no mundo das drogas está, por exemplo, relacionada não só com a capacidade dele em não ceder às pressões dos amigos, mas também do suporte familiar oferecido e do acesso a programas de prevenção instituídos no seu contexto de vida.

Estudos apontam múltiplas consequências negativas ocasionadas pelo envolvimento dos adolescentes com as drogas, como por exemplo, prejuízos nas suas atividades cotidianas, autocuidado (práticas sexuais desprotegidas), nas atividades produtivas (evasão escolar, tráfico como meio de obtenção de recurso), e nas relações sociais (rompimento de vínculos familiares, amorosos) (BITTENCOUR, FRANÇA, GONDIM, 2015; CAMARGO et. al., 2017; FERREIRA; MACHADO, 2013; GALDURÓZ; GIACOMOZZI et. al., 2012; GUIMARÃES et. al., 2019; MALBERGIER; CARDOSO; AMARAL, 2012; PASUCH, OLIVEIRA, 2014).

No contexto brasileiro, a prevenção do uso abusivo de álcool e drogas na adolescência tem uma grande relevância nas políticas públicas e incentivado a construção de programas preventivos e de promoção de saúde neste campo (BRASIL, 2003; 2005; 2010; 2011a; 2011b, 2012; 2019). Entretanto, autores destacam a necessidade de avaliar a efetividade desses programas preventivos por meio de evidências científicas (HORR, 2015; LOPES, 2016).

A revisão de literatura do estudo de Horr (2015) revela que as insuficiências das ações de prevenção de drogas no contexto brasileiro são reflexo da descontinuidade e ausência de parâmetros e critérios de avaliação de programas; da reprodução de forma acrítica e descontextualizada dos modelos internacionais e da não dialogicidade com gestores públicos.

No âmbito mundial, o Relatório Mundial sobre Drogas (2019) e as Normas Internacionais sobre a Prevenção de Uso de Drogas (2013) publicado pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC) apontam a necessidade de melhorar dados e análises de contexto, ampliação da coleta, disseminação, análise de dados de pesquisa em todo o mundo, principalmente em países de baixa e média renda. As normas ainda chamam atenção para o investimento na avaliação rigorosa dos programas e políticas públicas de prevenção de drogas, para assim contribuir para a base de conhecimento global (UNODC, 2013). Embora um programa preventivo de drogas seja baseado em evidências científicas, sua implementação deve ser bem documentada, claramente descrita e bem avaliada em todas as fases, por meio de processos sistemáticos, baseados nos modelos científicos de avaliação (IGLESIAS, 2002).

As políticas e programas de prevenção, baseados em evidências, no campo do uso de álcool e outras drogas, representam o modelo contemporâneo adotado na maioria dos países desenvolvidos (WHO, 2004). Dessa forma, a avaliação em saúde tem se destacado na construção de evidências científicas de efetividade dos programas preventivos de drogas, mediante o rigor metodológico, criterioso e legitimado pela participação de todos os atores envolvidos no processo (HORR, 2015). Assim, apesar do setor saúde se destacar nas avaliações dos programas de prevenção voltados para álcool e drogas, nesse estudo, também se preocupou em trazer um caráter intersetorial na construção da proposta avaliativa do programa, combinando elementos da saúde e do social.

A avaliação do processo de implementação de programas preventivos para abuso de álcool e drogas permite o esclarecimento de elementos/ingredientes necessários, bem como a identificação de práticas e comportamentos importantes a serem realizados, para que essas intervenções sejam efetivas e impactem positivamente na vida da população (HORR, 2015).

Entretanto, Horr (2015) em sua revisão de literatura, aponta que a avaliação do processo de implementação dos programas, acaba sendo desconsiderada pelos gestores públicos devido à urgência e implicação dos resultados nas tomadas de decisão. Além disso, afirma que, em geral, a avaliação de programas preventivos dá pouca ênfase para a qualidade da intervenção (relevância, pertinência, adequabilidade e factibilidade das condições reais de implementação), elementos essenciais na avaliação do processo de implementação de programas preventivos. Por fim, sobressalta a relevância de outros desenhos de avaliação dentro do contexto escolar, que não sejam randomizados controlados, devido às dificuldades contextuais existentes e por razões éticas.

Entendendo a relevância de estudos avaliativos de outra natureza, esta tese tem como objeto de estudo a avaliação da implementação do Programa “DESCOLADO” no contexto de

prevenção ao uso de drogas no ambiente escolar. O programa DESCOLADO é caracterizado como uma estratégia de prevenção universal do uso de álcool e outras drogas realizado pela Secretaria de Desenvolvimento Social, Juventude, Políticas Públicas sobre Drogas e Direitos Humanos (SEPOD) da prefeitura do Recife e será apresentado de forma mais aprofundada mais adiante nesta tese.

É importante salientar que para a estruturação da proposta do programa DESCOLADO foi realizada uma parceria entre a SEPOD da Prefeitura do Recife e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Vulnerabilidade e Saúde na Infância e Adolescência (NEPVIAS) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Compreendendo a importância de uma articulação intersetorial para o enfrentamento da problemática das drogas na adolescência, os pesquisadores aceitaram o convite da equipe da prefeitura para prestar suporte técnico-científico na estruturação do documento oficial do Programa.

A motivação para escrever essa tese surgiu quando eu era estagiária em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil e percebi o impacto negativo que o uso de drogas ocasionava na vida dos adolescentes e os desafios existentes no trabalho de reabilitação deles. Sempre me inquietou a ausência de ações preventivas, dentro de uma perspectiva dialógica-problematizadora, que pudesse alcançar esses jovens antes deles precisarem de um serviço de reabilitação. Conheci o programa Descolado que se fundamentava teoricamente no que acredito ser relevante para um programa preventivo com adolescentes. Considerando o que Paulo Freire (2003, p.61) já nos alertava: “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”, buscamos então construir a proposta de avaliar a implementação do Descolado e identificar se o que estava previsto nos documentos do programa conseguiram ser materializados na prática.

A avaliação de um programa de prevenção de drogas contribui para o aprimoramento dessas ações, a destinação adequada de recursos públicos e a promoção da saúde da população (LOPES, 2016). Diante disso, a fim de contribuir com esse propósito, este estudo, vinculado à linha de pesquisa Educação em Saúde, respondeu as seguintes questões: Como se dá a avaliabilidade do Programa DESCOLADO na prevenção de drogas no contexto escolar? Como ocorre a fidelidade de implantação do componente ***“Promoção de saúde e prevenção ao uso de drogas com adolescentes”*** do programa DESCOLADO na prevenção de drogas no contexto escolar? Para responder a estas perguntas delineou-se dois estudos: o Estudo de Avaliabilidade que objetiva organizar e descrever de forma lógica como acontecerá o processo avaliativo e a avaliação do processo de implementação do programa Descolado.

Os pressupostos deste estudo são que o DESCOLADO é um programa avaliável, com objetivos bem delimitados e sua operacionalização está explícita para os envolvidos no programa e respondem ao problema que o originou; que o componente *“Promoção de saúde e prevenção ao uso de drogas com adolescentes”* do DESCOLADO é fiel em conteúdo e duração com o que foi planejado; e que o DESCOLADO é pertinente ao contexto escolar e tem uma boa aceitabilidade na ótica dos diferentes atores envolvidos, educandos e equipe técnica.

Esta tese teve como **objetivo geral** avaliar a implementação do Programa “DESCOLADO” no contexto de prevenção ao uso de drogas no ambiente escolar. Os **objetivos específicos** foram: 1) Apresentar os objetivos e a operacionalização do programa por meio da elaboração e validação do modelo lógico do programa DESCOLADO; 2) Elaborar um modelo teórico do programa DESCOLADO; 3) Identificar quais aspectos do programa precisam ser avaliados; 4) Avaliar a fidelidade da implantação do componente *“Promoção de saúde e prevenção ao uso de drogas com adolescentes”* do programa DESCOLADO no que diz respeito à aderência, dosagem, qualidade da entrega da equipe técnica, e responsividade dos participantes; 5) Identificar limitações e potencialidades da proposta do programa DESCOLADO.

Esta tese será apresentada em seções. A seção da **revisão de literatura** é constituída pela fundamentação teórica e empírica abordando os pressupostos teóricos e metodológicos da avaliação de políticas e programas. A descrição sobre o processo e instrumentos utilizados para planejar e operacionalizar este estudo e também a descrição de como os dados encontrados foram analisados encontra-se na seção de **métodos**. Os **resultados** foram operacionalizados a partir das duas etapas: o Estudo de Avaliabilidade e a avaliação da implementação do programa, orientado pelo referencial teórico da Medida de Fidelidade. A **discussão** dos resultados foi realizada a partir da integração dos resultados obtidos nas duas etapas e dialogando com os referenciais teóricos adotados e resultados de outras pesquisas. Por fim, apresentamos as **considerações finais**, nas quais ressaltamos as recomendações para o Programa Descolado.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CENÁRIO DOS PROGRAMAS DE PREVENÇÃO DE DROGAS

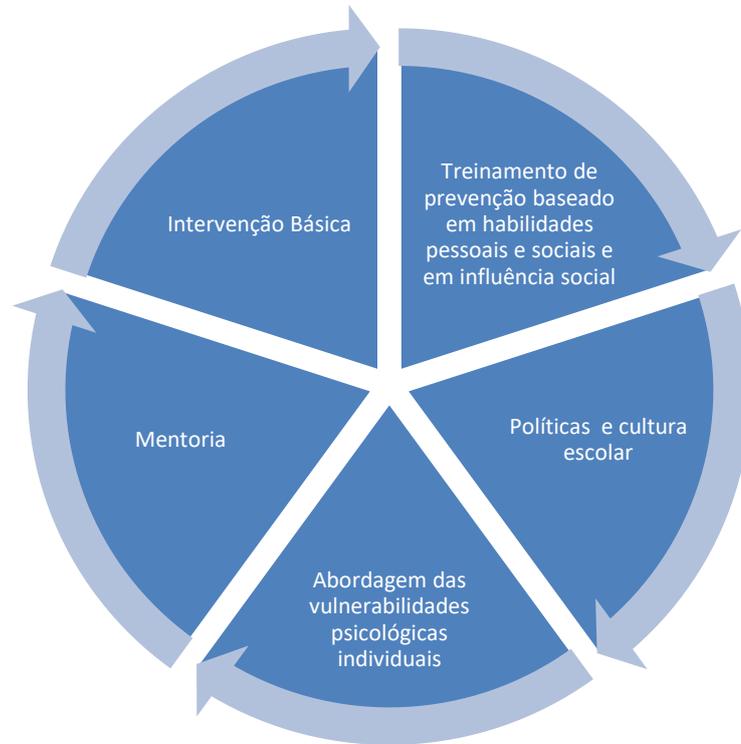
Em âmbito mundial, o Escritório das Nações Unidas Sobre Drogas e Crime (UNODC) elaborou o documento “Normas Internacionais sobre a Prevenção de Uso de Drogas” em 2013, o qual sintetiza as evidências científicas disponíveis descrevendo as intervenções e políticas que resultaram em medidas de prevenção positivas e suas características. Além disso, identificou os principais componentes e características de um sistema eficiente de prevenção de drogas de um país. A finalidade desse documento é nortear governantes e entidades em todo o mundo para desenvolverem programas, políticas e sistemas que funcionem como um investimento sólido e eficaz no futuro de crianças, jovens, famílias e comunidades.

O documento está direcionado para a prevenção do primeiro uso da droga e na prevenção da transição para transtornos causados pela droga (prevenção universal, seletiva e indicada). Além disso, é baseado em evidências científicas, nomeado de “ciência da prevenção”, a qual se origina em países de renda alta na América do Norte, Europa e Oceania. O documento chama atenção para poucos estudos em outros contextos culturais ou em países de baixa e média renda (UNODC, 2013).

Para a construção do referido documento, foram selecionados 584 estudos de intervenção em todas as línguas. Aplicando os critérios de inclusão e exclusão, os estudos foram avaliados como bons, aceitáveis e inaceitáveis. Somente os estudos classificados como bons ou aceitáveis, um total de 81 (70 análises sistemáticas, 10 estudos clínicos randomizados controlados e um estudo básico adicional) foram analisados e publicados no documento (UNODC, 2013).

Considerando o foco deste projeto, foi realizado um recorte de algumas das intervenções com adolescentes presentes nesse documento, e apresentados de forma esquemática na figura 1 e de forma mais detalhada no quadro 1. Vale ressaltar que o documento ainda apresenta outras abordagens de prevenção de drogas que também trazem evidências científicas quando aplicadas na adolescência. Entretanto, não serão discutidas aqui, pois são pouco relevantes dentro do quadro teórico-conceitual adotado.

Figura 1 - Intervenções e políticas sobre a prevenção do uso de drogas com adolescentes no mundo.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O quadro 1 apresenta as evidências científicas disponíveis das 5 intervenções de prevenção de drogas realizadas na adolescência, as características que trouxeram resultados positivos e as que não apontaram nenhum resultado ou resultados negativos nas ações, explicitadas no documento da UNODC (2013).

Quadro 1 - Estratégias de prevenção de drogas na adolescência.

INTERVENÇÃO	Evidências Disponíveis	Características de Resultados positivos	Características de Nenhum resultado ou Resultados negativos

<p>Treinamento de prevenção baseado em habilidades pessoais e sociais e em influência social</p>	<p>13 boas análises, 13 análises aceitáveis e 1 ensaio clínico controlado aleatório aceitável relataram resultados sobre essa intervenção.</p> <p>A maioria das evidências vêm dos EUA, Europa e Austrália. As evidências de países de baixa e média renda na África, Ásia e América Latina são inconclusivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso de métodos interativos; ✓ Sessões estruturadas ✓ Aplicadas por facilitadores treinados ✓ Proporciona oportunidade para praticar e aprender uma grande variedade de competências pessoais e sociais; ✓ Percepção do impacto dos riscos associados com o abuso; ✓ Desfazer os equívocos sobre a natureza normativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Uso de métodos não interativos, ✗ Entregar somente as informações, despertando medo; ✗ diálogo desestruturado; ✗ Abordam somente a tomada de decisão moral/ética ou de valores;
<p>Políticas e cultura escolar</p>	<p>3 boas análises e 1 análise aceitável relataram resultados sobre essas políticas. Embora a maioria das evidências se origine dos EUA, Europa e Austrália, há também evidências provenientes da América Latina, África e Ásia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incentivar uma atitude escolar positiva, o comprometimento escolar e a participação dos alunos; ✓ As políticas são desenvolvidas com a participação de todas as partes interessadas (alunos, professores, funcionários, pais); ✓ Abordar as infrações das políticas com sanções positivas, fornecendo ou encaminhando ao aconselhamento, tratamento e outros métodos de saúde e serviços psicossociais, em vez de punir; 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Testes de drogas aleatórios.
<p>Abordagem das vulnerabilidades psicológicas individuais</p>	<p>4 ensaios clínicos controlados aleatórios aceitáveis; Podem reduzir as taxas de consumo de álcool e binge-drinking (elevado consumo de bebidas em um curto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Programas aplicados por profissionais treinados ✓ Os participantes foram identificados como portadores de traços específicos de 	

	período de tempo) em um período de acompanhamento de dois anos.	<p>personalidade, baseado em instrumentos validados;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os participantes aprendem como lidar positivamente com as emoções resultantes da sua personalidade; ✓ Poucas sessões (2-5). 	
Mentoria	2 boas análises e 1 aceitável; Pode evitar o uso abusivo do álcool e de drogas entre os jovens em situações de alto risco, com resultados mantidos um ano após a intervenção. Todas as evidências se originam dos EUA.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporciona treinamento adequado e apoio aos mentores; ✓ Trabalho baseado em um programa bem estruturado de atividades. 	
Intervenção Básica	10 boas análises, 13 aceitáveis e 1 ensaio clínico controlado aleatório aceitável. A intervenção básica e a entrevista motivacional podem reduzir significativamente o uso abusivo de substâncias também a longo prazo. Essa evidência é forte e o tamanho do efeito para o uso do álcool e de drogas é forte imediatamente após a intervenção, mantida substancialmente ao longo do tempo, um ano após a intervenção. Além das evidências originadas dos EUA, Europa e Austrália/Nova Zelândia e ensaios clínicos na África, o ASSIST, o pacote de intervenção desenvolvido pela OMS foi testado também na América Latina e na Ásia.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sessões individuais identificam se há um problema de uso abusivo de substâncias e fornecem aconselhamento básico imediato e/ou encaminhamento. ✓ Sessões aplicadas por um profissional treinado. 	

Fonte: Elaborado pelo autor (2018), baseado em UNODC (2013)

Diante das intervenções trazidas no quadro, fica evidente que um programa bem estruturado de atividades, no qual os participantes aprendem como lidar positivamente com as emoções, desenvolvido com a participação de todos os atores (alunos, professores,

funcionários, pais) e baseado em métodos interativos e participativos, tem evidências científicas positivas na prevenção de drogas com adolescentes (UNODC, 2013).

Além disso, fica evidente que somente entregar aos adolescentes informações descontextualizadas, despertando o medo, com diálogos desestruturados, e uma abordagem que estimule, apenas, a tomada de decisão moral/ética ou de valores trazem resultados negativos, e por isso, desaconselhados nos programas de prevenção de drogas com adolescentes (UNODC, 2013).

Diversos estudos brasileiros apontam a importância da prevenção de drogas com o público adolescente (ADADE; MONTEIRO, 2013; CANOLETTI; SOARES, 2005; LIMA, 2013), entretanto, poucos apresentam de forma sistematizada as ações desenvolvidas com essa finalidade (COSTA, 2014; LOPES ET. AL., 2012; OLIVEIRA, 2015). O estudo de Lopes (2016) sinaliza que apesar de estarem sendo implementadas várias estratégias preventivas do abuso de álcool e outras drogas em diferentes países, muitas delas são conduzidas de forma espontânea (a-científica) e sem qualquer avaliação de sua eficácia.

2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS/PROGRAMAS

A prevenção do uso abusivo de drogas é um tema transversal nas políticas públicas no contexto brasileiro e incentivou a construção de programas preventivos e de promoção de saúde neste campo (BRASIL, 2003; 2005; 2011a; 2011b). Entretanto, Horr (2015) e Pereira e Sanchez (2020) apontam a necessidade de avaliação da efetividade dos programas preventivos por meio de um conjunto de ações coordenadas, baseadas em evidências científicas e que atendam às demandas da realidade.

Neste sentido, esses autores destacam a avaliação como uma prática legitimada na construção de evidências de efetividade para os programas preventivos, por meio do rigor metodológico, criterioso e da participação de todos os atores envolvidos no processo. Além disso, ressalta que a avaliação dos programas preventivos de forma sistemática e sustentada cientificamente é uma condição urgente e atual em relação aos programas preventivos, especialmente no contexto brasileiro (HORR, 2015; PEREIRA; SANCHEZ, 2020).

A área de avaliação de instituições, programas e projetos sociais com métodos e técnicas científicas apresenta características intrinsecamente transdisciplinares, sendo considerada como um campo de estudo próprio que ao mesmo tempo, proporciona reflexão para outras áreas de conhecimento (FINKLER; DELL'AGLIO, 2013; MINAYO, 2011).

Finkler e Dell’Aglío (2013) alertam para o fato de que os iniciantes na temática de avaliação precisam apreender um vocabulário próprio, que expressa as diferentes vertentes e períodos históricos dessa área, desde uma visão positivista até uma inevitável convivência entre diferentes paradigmas. Assim, antes de aprofundar a discussão sobre definição, objetivo, correntes filosóficas, tipologia, entre outras, faz-se importante apresentar o que se entende, neste estudo, por política pública e programas sociais.

As políticas públicas podem ser definidas como conjuntos de ações, programas e atividades desenvolvidas pelo Estado (direta ou indiretamente) com objetivo de produzir resultados e mudanças nas problemáticas da sociedade. Essas políticas, depois de desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas e projetos. O mesmo autor defende que a política pública é um campo holístico, ou seja, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas, comportando vários “olhares”. Assim, a política pública, embora possua suas próprias modelagens, teorias e métodos, também pode ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento, reforçando o caráter transdisciplinar da área de avaliação de políticas e programas (SOUZA, 2006).

Nessa perspectiva, Finkler e Dell’Aglío (2013) afirmam que a avaliação de políticas públicas e avaliação de programas e projetos sociais são áreas diretamente relacionadas. Para avaliar uma determinada política pública é necessário examinar diversos elementos, desde seus pressupostos e fundamentos políticos, passando pela "engenharia institucional" e os "traços constitutivos" dos programas e projetos que a operacionalizam. Já a avaliação de programas e projetos sociais pode ser compreendida como uma etapa, uma parcela da avaliação da política pública da qual o programa faz parte (FINKLER; DELL’AGLIO, 2013).

A pesquisa desenvolvida neste estudo se propõe a avaliar um programa social voltado para prevenção de drogas na adolescência. Assim, em consonância com tais autores supracitados e entendendo que este programa de prevenção faz parte de uma política pública, a revisão a seguir ora traz elementos da avaliação de políticas públicas, de forma mais ampla, ora delimita-se o olhar para avaliação de programas sociais.

Existem várias definições na literatura científica sobre avaliação. Ramos e Schabbach (2012, p. 1273), a partir do estado da arte realizado sobre o tema, afirmam que a avaliação “constitui-se na determinação de valor de uma atividade, programa ou política, um julgamento tão sistemático e objetivo quanto possível, efetuado por avaliadores internos ou externos” Para Minayo (2011, p. 3), a avaliação é “a realização de um conjunto de atividades técnico-científicas que buscam atribuir valor de eficiência, eficácia e efetividade a processos de intervenção em sua implantação, implementação e resultados”.

Nessa perspectiva, a avaliação das políticas sociais é compreendida como um processo orientado para julgar o valor das políticas governamentais, com a finalidade de identificar tanto os conflitos quanto as conciliações sociais de um dado programa ou projeto. Por isso, toda avaliação deve subsidiar a melhoria da concepção ou da implementação das ações públicas, fundamentar decisões, promover a prestação de contas, e reorientar estratégias de ação. Vale ressaltar que a avaliação de uma política pública também se configura como um processo político-democrático, e deve permitir o controle social e proporcionar a reflexão da realidade (FINKLER; DELL'AGLIO, 2013; MINAYO, 2011; PRESTES, 2012; RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Autores defendem que apesar de ser debatida, a avaliação em projetos sociais é pouco aplicada em sua essência, pois tem se limitado a controlar investimentos financeiros ou simplesmente servir como relatório das atividades desenvolvidas, perdendo a sua efetividade em atribuir valor à ação social (ASSUNPÇÃO; SOUZA CAMPOS, 2011; RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Nessa perspectiva, Assumpção e Souza Campos (2011) afirmam que os aspectos considerados relevantes ao se avaliar uma intervenção social devem ir além daqueles considerados importantes sob a lógica da objetividade (economia, eficiência e eficácia). Para esses autores, enquanto um pré-requisito para uma abordagem sistemática de avaliação com esse foco objetivo é estabelecer as relações entre custo e consequências; um pré-requisito para avaliação de impacto é a qualidade da intervenção social e o nível de empoderamento obtido em médio e longo prazo.

As diferentes crenças filosóficas e ideologias fundamentam modelos distintos de pensamento, ocasionando essas divergentes visões da avaliação que são permeadas de predileções metodológicas distintas (ASSUMPÇÃO; SOUZA CAMPOS, 2011). Dessa forma, faz-se essencial apresentar as diferentes correntes filosóficas dentro do universo da avaliação.

Na sua revisão de literatura, Assumpção e Souza Campos (2011), apresenta a concepção de Baker e Niemi (1996) quanto às crenças filosóficas e ideológicas do pensamento sobre a avaliação: experimentação (baseada na aleatorização, unidade de análise e testes estatísticos), mensuração (medidas comportamentais que produzirão números que formarão a evidência da efetividade do objeto avaliado), análise sistêmica (inter-relação de inúmeras variáveis objetivando a tomada de decisão mais adequada) e abordagens interpretativas (utilização da hermenêutica e de teorias interpretativas para gerar julgamentos holísticos e de alta complexidade).

Os autores trazem que essas fontes filosóficas e ideológicas podem ser caracterizadas conforme duas vertentes conceituais: objetivismo e subjetivismo. Os modelos caracterizados como objetivistas buscam determinar de forma causal e utilitária o que acontece com o objeto avaliado e requer técnicas de coleta e análise de dados que forneçam resultados gerados por testes estatísticos. Na extremidade oposta estão as avaliações subjetivistas, que se baseiam no conceito de que o valor depende do impacto da intervenção sobre cada cidadão, individualmente, portanto, buscam compreender em profundidade os impactos ocasionados (ASSUMPCÃO; SOUZA CAMPOS, 2011).

Dessa forma, compreendendo a complexidade existente na avaliação de um projeto social, no qual envolvem os diversos elementos culturais, sociais, políticos presentes em cada contexto (FINKLER; DELL'AGLIO, 2013), optou-se nesse estudo por um embasamento filosófico que consiga subsidiar uma avaliação em profundidade de tais elementos, indo ao encontro das correntes subjetivistas da avaliação.

Esse emaranhado conceitual que existe no campo da avaliação de programas também se reflete na multiplicidade de tipos de avaliação e na variedade de critérios existentes. Questões estas que estão imbricadas e separá-los se torna complexo (COSTA; CASTANHAR, 2003). No intuito de apresentar os diferentes tipos de avaliação existentes de uma forma didática, optou-se por apresentar o agrupamento realizado por Ramos e Schabbach (2012) (Figura 2) em seu estudo, dialogando com outros autores que corroboram com essa tipologia. Vale destacar que esses critérios não são excludentes, mas complementares (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Figura 2 - Tipologia da avaliação de programas.



Fonte: Elaborado pela autora (2018), baseado em RAMOS E SCHABBACH (2012).

De acordo com Ramos e Schabbach (2012) a avaliação pode ser classificada, de acordo com o agente que avalia e quem participa do processo de avaliação, como externa, interna, mista e participativa. A avaliação é *externa* quando realizada por especialistas de fora da instituição responsável pelo programa. Entre as vantagens de utilizar essa avaliação, vale destacar a isenção e objetividade dos avaliadores externos, não implicados diretamente no processo, e dentre as desvantagens ressaltam-se uma provável posição defensiva dos que terão seu trabalho avaliado, interferindo na demonstração da realidade vivenciada (COHEN; FRANCO, 2004; NOVAES, 2000; RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Na avaliação *interna* os avaliadores participam diretamente do programa-projeto, por isso existe uma possibilidade de maior reflexão, aprendizagem e compreensão acerca das atividades institucionais. Entretanto, pode correr o risco de perder em objetividade, já que os que julgam estão envolvidos na formulação e execução dos programas (COHEN; FRANCO, 2004; NOVAES, 2000; RAMOS; SCHABBACH, 2012).

A avaliação *mista* combina os dois tipos anteriores, fazendo com que os avaliadores externos tenham contato estreito com os participantes do programa a ser avaliado, podendo superar as desvantagens das avaliações. Por fim, os autores trazem a avaliação *participativa*, no qual são envolvidos todos os atores que compõem os projetos, desde o planejamento, passando pela execução, até na avaliação das ações (COHEN; FRANCO, 2004; GUBA; LINCOLN, 1988; NOVAES, 2000; RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Quanto à natureza da avaliação, as avaliações podem ser *formativas*, quando relacionadas com a formação do programa, voltadas para a análise e a produção de informações sobre as etapas da implementação, centrada na perspectiva dos atores, fornecendo elementos para a correção de procedimentos; ou *somativas*, quando se referem à análise e à produção de informações sobre a implementação e etapas posteriores, com objetivo de verificar até que ponto os objetivos propostos foram alcançados e julgar seu valor geral. Elas contemplam as relações entre o processo, os resultados e o impacto, podendo incluir comparações entre diferentes programas (COHEN; FRANCO, 2004; OLIVEIRA, 2017; RAMOS; SCHABBACH, 2012)

Outra classificação apontada por diversos autores diz respeito ao momento da realização dos estudos avaliativos, os quais podem acontecer antes do início do programa (*ex ante*) e depois do programa executado (*ex post*). A avaliação *ex ante* tem como objetivo dar suporte à decisão de implementar o programa ou não. Essa avaliação é muito recomendada quando se pretende obter conhecimento sobre o impacto de determinada intervenção ou mudança, para tornar possível a comparação do estado inicial com as metas atingidas ao final (ASSUMPTO;

SOUZA CAMPOS, 2011; COHEN; FRANCO, 2004; MINAYO, 2011; RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Destaca-se na avaliação *ex ante* ou diagnóstico (ou estudo da situação), quando se mapeiam as necessidades e são realizados estudos de factibilidade que orientarão a formulação do programa, além do exame do custo-benefício e do custo-efetividade. Tal avaliação pode colaborar com o refinamento das ações antes mesmo da sua implementação, ao prever seus efeitos potenciais em diferentes ambientes sociais (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

A avaliação *ex post* pode ser realizada durante a execução de um programa ou após ser concluído. Durante a execução de um programa, baseado nos resultados obtidos até o momento, busca-se avaliar: se o programa deve continuar ou não; se deve manter a formulação original ou efetuar modificações; se é necessário redirecionar os objetivos, propostas e atividades. Quando o programa já foi finalizado, examina-se a pertinência do uso futuro do programa, isto é, se o mesmo deve ser replicado ou não, a depender do impacto gerado por meio das ações (ASSUMPÇÃO; SOUZA CAMPOS, 2011; COHEN; FRANCO, 2004; MINAYO, 2011; RAMOS; SCHABBACH, 2012).

As Instituições e agências costumam dar grande ênfase ao momento *ex-post* da avaliação, com objetivo de observar, dimensionar e compreender os efeitos que uma determinada intervenção provocou (MINAYO, 2011). Ramos e Schabbach (2012) reiteram que essa avaliação é a mais desenvolvida metodologicamente e a que tem tido maior aplicação.

Além dessas classificações, existem ainda duas modalidades de estudos avaliativos, que se referem aos tipos de problemas ou perguntas que pretendem responder: a avaliação de *processos*, que visa acompanhar e avaliar a execução dos procedimentos de implantação dos programas e políticas, e a avaliação de *resultados* e de *impacto*, com objetivos mais ambiciosos, uma vez que focaliza os efeitos produzidos sobre a sociedade, para além dos beneficiários diretos da intervenção, avaliando sua efetividade a nível social (FINKLER e DELL'AGLIO, 2013; RAMOS; SCHABBACH, 2012).

A avaliação de processos, também denominada *de avaliação de implantação e implementação* por Minayo (2011), corresponde ao acompanhamento do desenvolvimento da proposta de intervenção por meio de indicadores e, eventualmente, por meio de avaliações extensas, inclusive, avaliação qualitativa, levando em conta os pontos críticos para correção de rumos durante o processo (MINAYO, 2011; RAMOS; SCHABBACH, 2012).

O objeto da avaliação de implementação, considerando os aspectos organizacional e institucional, social, econômico e político, diz respeito: às estruturas necessárias para que o programa ocorra (informação sobre recursos físicos, humanos, materiais, formas de

organização e de funcionamento); aos encaminhamentos das atividades realizadas pelos diferentes atores com suas funções específicas e níveis hierárquicos; aos resultados e efeitos parciais, esperados ou não, de acordo com as metas estabelecidas; a participação e às percepções dos diferentes atores que influenciam os processos e os resultados (MINAYO, 2011).

Após a implementação do programa, com objetivo de verificar em que medida o programa alcançou os objetivos e quais foram seus efeitos e consequências, se houve modificações na situação-problema que originou a formulação do programa, tem-se a avaliação *de resultados*. Além disso, a partir dessa avaliação é possível examinar o sucesso ou fracasso do programa, em termos de mudança efetiva nas condições prévias de vida das populações beneficiadas (MINAYO, 2011; RAMOS; SCHABBACH, 2012). A aferição dos resultados, de forma mais intrínseca, contempla a avaliação *de impacto*, que verifica a existência de relação causal entre política/programa e a mudança social provocada (FINKLER e DELL'AGLIO, 2013; RAMOS; SCHABBACH, 2012).

A avaliação de impacto, geralmente realizada por meio de desenhos quase experimentais, usa métodos quantitativos para a coleta e o tratamento dos dados e modelos estatísticos e econométricos para analisá-los, a fim de estabelecer a causalidade dos resultados (RAMOS; SCHABBACH, 2012). Ramos e Schabbach (2012) apontam ainda que essa avaliação possui alta legitimidade na comunidade internacional que discute avaliação de políticas públicas, pois permite a realização de análises abrangentes. Entretanto, são mais complexas, caras e demoradas por serem realizadas com grandes amostras populacionais.

A revisão de literatura realizada por Oliveira (2017) em sua tese chama atenção para a diversidade e o pouco consenso existente no campo da avaliação, bem como o estágio incipiente de desenvolvimento da avaliação enquanto disciplina científica, o qual permite que cada autor que escreve sobre esse tema produza, modifique e acrescente atributos a serem avaliados e (re) definam termos antigos. Diante disso, alerta ao avaliador/investigador que será necessária criatividade para formular a melhor estratégia, abordagem, seleção de critérios, indicadores e padrões.

Dentro dessa perspectiva de avaliação de programas, Oliveira (2017) afirma que para avaliar uma intervenção, nesse caso um programa social, é preciso defini-lo e descrevê-lo. Neste sentido, o Estudo de Avaliabilidade (EA) é uma etapa que precede a avaliação e visa estabelecer em que medida a intervenção pode ser avaliada, além de organizar e descrever de forma lógica como se dará o processo avaliativo (THURSON; RAMALIU, 2005).

O estudo de avaliabilidade tem como produto final a descrição completa do programa, as questões-chaves a serem incluídas na avaliação, como a avaliação será realizada e o acordo

entre as partes interessadas sobre todos os itens anteriores (THURSON; POTVIN, 2003). Além disso, a partir desse estudo é possível visualizar de forma mais nítida as relações causais existentes na elaboração da intervenção, bem como das problemáticas que se deseja resolver, diretrizes, objetivos, resultados esperados e processos necessários para alcançá-los (BEZERRA *et al.*, 2012).

A complexidade de fatores contextuais que envolvem as intervenções de prevenção ao uso de drogas exige modelos avaliativos complexos. Os elementos que serão avaliados no processo da implementação do programa preventivo dependerão das próprias características e objetivos da intervenção, além de levar em consideração quais aspectos precisam ser verificados de forma mais detalhada durante a implementação (MELO, RODRIGUES; CONCEIÇÃO, 2015; STRELOW, 2016).

Retomando a *avaliação de processo*, foco desta pesquisa, um aspecto importante é compreender como o programa foi implementado. A certeza de que o programa foi implementado em sua totalidade ajuda a garantir a eficácia do programa no público-alvo. Por outro lado, se o programa tiver sido realizado parcialmente, os resultados produzidos no público-alvo da intervenção do programa, na verdade, podem ser atribuídos pela simples passagem do tempo, por acaso, ou por outra variável desconsiderada nos *estudos de eficácia*. Nesse contexto, surge a importância da *fidelidade* de implementação, que permite investigar o quanto um programa foi implementado como deveria. (GARCIA, 2018).

Nessa perspectiva, compreendendo que os processos são tão importantes quanto os resultados (OLIVEIRA, 2017), a pesquisa realizada nesta tese caracteriza-se como uma avaliação de implementação de um programa de prevenção de drogas com adolescentes no contexto escolar. Inicialmente foi realizado o Estudo de Avaliabilidade do programa a fim de delinear o programa e identificar os envolvidos e possíveis perguntas a serem desenvolvidas no processo avaliativo. No segundo momento, foi realizado o estudo de fidelidade da implementação do programa, a fim de responder alguns dos indicadores levantados no EA e investigar se o programa foi implementado como deveria.

O construto da fidelidade pode ser definido como a medida com que um programa é executado conforme o modelo originalmente desenvolvido. Esse construto permite investigar de forma mais detalhada os motivos das intervenções funcionarem ou deixarem de funcionar, estabelecendo uma relação (quando há) entre a intervenção e os seus resultados obtidos, e por isso, fazem parte da avaliação de processo (DANE, SCHNEIDER, 1998; DUSENBURY *et al.*, 2003; MELO, RODRIGUES; CONCEIÇÃO, 2015).

A fidelidade da implementação é importante, pois por meio dela é possível compreender a qualidade da implementação e aquilo que precisa ser melhorado quando os programas baseados em evidência são disseminados. Além disso, a avaliação da fidelidade da implementação permite que os pesquisadores identifiquem as mudanças realizadas no programa e como essas mudanças impactam (positiva ou negativamente) os resultados esperados (DUSENBURY et. al., 2003; GARCIA, 2018).

Ao verificar que houve um elevado nível de fidelidade, é possível supor que o programa foi efetivamente implementado e, portanto, passa a ser metodologicamente aceitável atribuir os efeitos avaliados longitudinalmente na avaliação de resultados da intervenção. É importante ressaltar que a fidelidade de implementação de um programa pode, muitas vezes, ter impacto não apenas nos resultados comportamentais primários (ou o desfecho), como o uso de drogas (no caso deste estudo), mas pode interferir também nos resultados intermediários (ou de processo), como mudanças de atitudes e crenças (DUSENBURY et. al., 2003; GARCIA, 2018).

Além disso, a fidelidade de implementação revela informações importantes sobre a viabilidade de uma intervenção - probabilidade da intervenção ser implementada com fidelidade. Se for difícil conseguir fidelidade de implementação na prática, um programa tem baixa viabilidade de ser reproduzido. Programas que são implementados com altos níveis de fidelidade, mas não conseguem produzir os resultados esperados podem precisar ser redesenhados (DUSENBURY et. al., 2003).

Antes de aprofundar as bases conceituais sobre a fidelidade, é importante apontar algumas ressalvas apontadas por Garcia; Schneider, Cruz (2019). Esses autores fizeram uma revisão sistemática seguindo o protocolo PRISMA, com artigos publicados entre 2007 e 2016 e selecionaram os artigos empíricos que abordavam a avaliação da fidelidade de implementação de intervenções relacionadas à saúde mental, exclusivamente para crianças de 3 a 12 anos de idade. Dentre os 45 estudos incluídos, foram identificados 38 programas aplicados em escolas dos Estados Unidos e Europa (GARCIA; SCHNEIDER; CRUZ, 2019).

Os autores ressaltam que existe uma problemática na operacionalização da mensuração da fidelidade, pois observaram nos estudos: a) diferenças entre as definições do construto da fidelidade; b) diferenças entre as dimensões do construto; c) escassez de informações relacionadas às propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados na mensuração (GARCIA; SCHNEIDER; CRUZ, 2019).

Apesar de existir diferentes nomenclaturas para o construto da fidelidade (CENTURY; RUDNICK; FREEMAN, 2010; DANE; SCHNEIDER, 1998; DUSENBURY et. al., 2003; GONCY et. al., 2015), as definições são semelhantes. A fidelidade é definida como

“conformidade com elementos previstos e ausência de elementos não previstos” (MCGREW et. al., 1994, p.670). A integridade é definida como “grau no qual programas foram implementados como foram planejados” e os autores afirmam que o termo fidelidade também é usado dessa maneira (DANE; SCHNEIDER, 1998, p.23). A aderência ora está relacionada com o construto de fidelidade “O grau no qual o conteúdo ou a frequência de uma intervenção é implementada é o grau de fidelidade de implementação para aquela intervenção”(CARROLL et. al., 2007, p.3), ora está associada com uma dimensão da fidelidade (DANE; SCHNEIDER, 1998).

De acordo com a revisão realizada por Garcia; Schneider e Cruz (2019), as referências mais utilizadas para definir constitutivamente a fidelidade são os modelos teóricos de Dane e Schneider (1998) e (2003), discutidos neste trabalho. É importante ressaltar que o estudo de Dusenbury e colaboradores (2003) é específico para prevenção do abuso de drogas no ambiente escolar.

Dane e Schneider (1998) realizaram uma revisão de literatura sobre a fidelidade da implementação de programas de prevenção em artigos empíricos e avaliaram “até que ponto as inconsistências em fidelidade e dosagem ameaçam a validade interna das avaliações de intervenções preventivas e comprometem a potencial eficácia desses programas” (DANE; SCHNEIDER, 1998, p.26). Os autores utilizam o termo “fidelidade” e “integridade” como termos análogos e organizam as diferentes definições existentes em torno da fidelidade de implementação. Nesse modelo, a fidelidade é constituída por cinco dimensões: aderência, dosagem, qualidade da implementação, responsividade do participante e diferenciação do programa (DANE; SCHNEIDER, 1998).

De acordo com esses autores, a **aderência** está relacionada com a proporção com que os componentes específicos de um determinado programa foram implementados conforme prescrito no seu manual (documento oficial). Dusenbury e colaboradores (2003) ratificam que a implementação de atividades e métodos específicos precisa ser congruente com o que está descrito no programa.

A **exposição ou dosagem** corresponde ao índice que mede a quantidade de sessões implementadas, a duração de cada intervenção, e a frequência com a qual as técnicas do programa foram implementadas, ou seja, a quantidade de conteúdo do programa recebido pelos participantes (DANE; SCHNEIDER, 1998; DUSENBURY et. al., 2003).

Dane e Schneider (1998) definem a **qualidade de entrega ou da implementação** como questões qualitativas da implementação que não estão relacionadas com o conteúdo do programa, como por exemplo, o entusiasmo e preparação do implementador, as atitudes do

implementador em relação ao programa. Dusenbury e colaboradores (2003) complementam que as avaliações de eficácia do implementador vão mensurar até que ponto o implementador se aproxima de um ideal teórico em termos de ofertar satisfação dentro do programa.

A dimensão da **responsividade do participante** mede a resposta dos participantes às intervenções, como por exemplo, a participação e o entusiasmo durante as intervenções. Assim, essa dimensão identifica o quanto que os participantes estão engajados e envolvidos nas atividades e satisfeitos com o programa. (DANE; SCHNEIDER, 1998; DUSENBURY et. al., 2003).

A **diferenciação do programa** refere-se à verificação da manipulação, realizada para proteção contra a difusão da intervenção (DANE; SCHNEIDER, 1998). Para Dusenbury e colaboradores (2003, p.244) essa dimensão é definida como “a identificação de recursos exclusivos de diferentes componentes ou programas, de forma que esses componentes ou programas possam ser diferenciados de forma confiável”. Segundo os autores, os programas de prevenção de drogas incluem diversos componentes diferentes (por exemplo, resistir à pressão direta dos pares, corrigir percepções erradas sobre as normas sociais, estabelecimento de compromissos públicos de não usar substâncias, dentre outras), e isso pode ser um fator complicador para essa diferenciação (DUSENBURY et. al., 2003).

Mensurar a diferenciação dos elementos do programa pode ser útil para garantir que elementos indesejados (por exemplo, táticas de medo ou segregação de jovens de alto risco) estejam presentes nos programas. Ao medir a diferenciação do programa é possível analisar quais componentes devem ser usados e determiná-los como elementos essenciais em estratégias eficazes de prevenção. Entretanto, essa análise de componentes é rara (DUSENBURY et. al., 2003).

Em seu estudo, Dane e Schneider (1998) ressaltam as divergências de opiniões existentes sobre a adaptação de atividades específicas dos programas pelas pessoas que adotam o programa na sua localidade. Segundo a revisão realizada por eles, alguns autores acreditam que fazer adaptações compromete a eficácia do programa, outros autores sugerem que as modificações para acomodar as necessidades locais são necessárias e aceitáveis, desde que os recursos críticos de um programa sejam implementados conforme planejado.

Dane e Schneider (1998) se posicionam afirmando que mesmo o programa seja planejado e ajustado em colaboração ativa com as pessoas que o aderem, é extremamente relevante que haja um esforço para monitorar e promover a fidelidade do programa. Ressaltam que algum grau de padronização na implementação do programa é desejável, pois facilita avaliações futuras e auxilia na garantia da qualidade do programa.

Dusenbury e colaboradores (2003) também realizaram uma revisão de literatura sobre a fidelidade na implementação de programas preventivos ao uso abusivo de drogas em ambientes escolares no período de 25 anos. Na sua revisão, os autores apontam como objetivos: apresentar a história da fidelidade na implementação desses programas preventivos; discutir sobre a tensão que existe entre a fidelidade na implementação e a necessidade de reinvenção ou adaptação; e realizar recomendações sobre como a fidelidade pode ser avaliada e melhorada.

Em sua revisão, os autores corroboram com as cinco dimensões do modelo teórico de Dane e Schneider (1998), porém fazem uma ressalva de que não está clara a necessidade de avaliar as cinco dimensões da fidelidade para um programa atingir os seus objetivos, e acrescentam que nenhum dos estudos publicados sobre a prevenção do uso de drogas incluiu as cinco dimensões (DUSENBURY ET. AL., 2003).

O antagonismo entre a fidelidade da implementação e a adaptação cultural também foi discutida por Dusenbury *et al.* (2003), e segundo eles permanece não resolvida. Entretanto, eles apontam a importância da identificação de “elementos críticos” pelos desenvolvedores do programa, ou seja, elementos que garantem um programa eficaz e que não podem ser modificados (DUSENBURY ET. AL., 2003).

Na conclusão da revisão os autores apontam algumas recomendações a fim de melhorar a qualidade das pesquisas sobre a fidelidade na implementação de programas de prevenção ao uso abusivo de drogas: 1) Adotar um acordo universal sobre as definições da fidelidade da implementação. Nas pesquisas, quando pertinente, devem-se adotar os cinco elementos propostos por Dane e Schneider (1998); 2) O desenvolvimento e uso de medidas confiáveis e um padrão metodológico para a fidelidade. Para isso, é importante que os pesquisadores validem os dados dos relatórios dos professores com os dados dos observadores externos; 3) Devem ser desenvolvidos padrões de implementação que especifiquem os critérios mínimos para uma implementação eficaz, incluindo as qualificações do educador, a relação educador-participantes, a frequência e a duração das intervenções, e o conteúdo específico do programa; 4) Uma avaliação da fidelidade da implementação deve ser fortemente encorajado ou exigido em estudos de avaliação; 5) É importante que os elementos críticos dos programas sejam claramente identificados para que não sejam modificados, e não haja comprometimento da sua integridade. Colaborações entre pesquisadores e “provedores” (pessoas que desenvolvem o programa) são essenciais neste processo, para identificar quais as áreas do programa se beneficiariam com uma maior flexibilidade (adaptação cultural), bem como para determinar que tipo de modificações são aceitáveis (DUSENBURY et. al., 2003).

Apesar dos modelos teóricos de Dane e Schneider (1998) e Dusenbury e colaboradores (2003) apresentarem sobreposição dimensional, esses modelos foram construídos a partir de revisões de literatura ou sistemáticas, e por isso, não há prova empírica das dimensões por meio de uma validação de constructo nos artigos analisados (GARCIA; SCHNEIDER; CRUZ, 2019). Nesse sentido, autores apontam a fragilidade em mensurar a fidelidade, visto que até mesmo a sua validade de conteúdo pode ser desconhecida (GARCIA, 2018; MARTINEZ; LEWIS; WEINER, 2014).

Em sua revisão de literatura, Garcia, Schneider, e Cruz (2019) apontam que dos 45 artigos encontrados, apenas 13 mensuraram a fidelidade em mais de uma dimensão. As principais dimensões avaliadas associadas à fidelidade foram a aderência, dosagem ou exposição, qualidade da implementação, responsividade ou engajamento. Como instrumentos, foram utilizados, principalmente, questionários/inventários e checklists que eram preenchidos por um pesquisador externo (na maior parte dos estudos), pelo próprio implementador, e por ambos (menor parte dos estudos).

Além disso, os autores afirmam que a escassez de apresentação dos itens dos instrumentos ou dos comportamentos operacionais que rastreiam o construto da fidelidade nos artigos analisados, inviabiliza a consistência interna da mensuração, além de dificultar a compreensão sobre a extensão do fenômeno que foi avaliado. Nesse sentido, pouco se avança na validação empírica dos modelos teóricos subjacentes à intervenção que fundamentam os avanços em estabelecer as práticas baseadas em evidências de cada intervenção (GARCIA; SCHNEIDER; CRUZ, 2019).

Portanto, é notável a relevância do construto da fidelidade na ciência da implementação, por sua contribuição na compreensão dos resultados de programas e intervenções. Entretanto, a amplitude de perspectivas conceituais, tanto nos modelos estritamente teóricos, quanto no uso do construto em desenhos de pesquisas empíricas, demonstra a necessidade de um desenvolvimento conceitual e tecnológico sustentado em dados empíricos que a fidelidade ainda precisa ter (GOTTFREDSON *et. al.*, 2015; GARCIA, 2018).

3 O PROGRAMA DESCOLADO

Nessa seção será realizada a contextualização do programa Descolado de forma breve, pois a descrição do programa de forma mais aprofundada faz parte da proposta do Estudo de Avaliabilidade (EA) e será apresentado nos Resultados da tese.

O programa DESCOLADO foi caracterizado como uma estratégia de prevenção universal e seletiva do uso de álcool e outras drogas, concebido pela Secretaria Executiva de Políticas sobre Drogas (SEPOD) da cidade do Recife, apoiado pela Secretaria de Desenvolvimento Social, Juventude, Políticas Públicas sobre Drogas e Direitos Humanos do Recife (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

O programa surgiu a partir de um levantamento situacional no ano de 2017 sobre a problemática das drogas no âmbito escolar e as ações educativas desenvolvidas com esse público-alvo. Foram selecionadas escolas da rede municipal da cidade do Recife do 6º ao 9º ano para responderem uma entrevista semiestruturada com questões sobre a necessidade da realização de ações sobre drogas na instituição, se havia e quais eram as ações realizadas na instituição sobre tal temática, e se essas ações eram pontuais ou se havia continuidade durante os anos escolares. Além disso, quando possível, também era realizado um levantamento documental sobre tais ações (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

A partir dos resultados encontrados, percebeu-se que as drogas e todas as questões que a circundam eram (e ainda são) uma problemática atual e real dentro do contexto escolar e que havia uma urgente necessidade de um programa contínuo que tivesse como temática central a prevenção e o enfrentamento das drogas nesse cenário. Ademais, baseado nos resultados das intervenções realizadas nas escolas, também ficou evidenciado que esse “programa” não poderia falar diretamente de “drogas” para os adolescentes, pois algumas abordagens dessa natureza não tinha uma boa receptividade por esse público (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Diante do exposto, o então secretário executivo da SEPO, José André Sena, escreve um “esboço” do projeto que viria a se tornar o “Descolado”. Esse projeto foi debatido junto com uma comissão técnica que se debruçaram na literatura da área e introduziram outras temáticas pertinentes ao projeto. Dessa forma, em meados de abril de 2017 origina-se o programa DESCOLADO (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Os objetivos do programa são, de forma geral, sensibilizar e despertar o interesse do adolescente, alunos do 6º ano da Rede Municipal de Ensino, com relação ao seu futuro, como fator de proteção social. De forma específica, o programa atua na prevenção primária ao uso de drogas, desperta o protagonismo juvenil, e desenvolve um Plano de Promoção Pessoal (PPP) do estudante (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

O Descolado se fundamenta teórica e metodologicamente na perspectiva da educação problematizadora proposta por Paulo Freire para subsidiar as ações realizadas junto aos estudantes (oficinas com adolescentes). Assim o programa se caracteriza como uma oportunidade de vivência de um processo educativo no qual todas as pessoas envolvidas se disponibilizam a pensarem a si mesmas e como se relacionam com o mundo que as cercam, a fim de perceber o que muitas vezes não era percebido e descobrir possibilidades de pensamentos e atitudes, antes não percebidas, que possam contribuir para o enfrentamento das situações (inclusive a possibilidade do uso das drogas) que vão no sentido da sua desumanização (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Neste sentido, durante o desenvolvimento do Descolado os participantes são convidados, entre outras questões, a refletirem como veem a si mesmo, como as decisões são tomadas no cotidiano, quem e o quê interfere nestas decisões e o que pode contribuir para que se seja mais “sujeito de si mesmo”. Assim, no programa defende-se que as estratégias para lidar com questões relacionadas ao uso de drogas, por exemplo, a pressão do grupo, a dificuldade do diálogo entre pais e adolescentes, normas escolares sobre esta questão, sejam construídas coletivamente durante as ações a partir da análise da realidade vivenciada (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Como pressupostos pedagógicos, baseado no referencial de Paulo Freire, as diretrizes do Descolado indicam que o fundamento da abordagem é o diálogo e descreve todos os elementos imprescindíveis para que o diálogo aconteça. Além disso, como concepções chave apontam a *Autonomia*, na perspectiva de Paulo Freire, *Interdependência*, fazendo a interlocução entre Freire e Stephen Covey, e as *Habilidades de Vida* proposto pela Organização Mundial de Saúde, dentre elas o Autoconhecimento, Empatia, Pensamento crítico, Resolução de problemas, e Relacionamento interpessoal (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Para a implementação do Programa são desenvolvidas ações de formação dos educadores, pactuação com as escolas, as oficinas com os adolescentes e gerenciamento do programa. No documento é descrito a sistematização de cada uma dessas ações do programa para implementação do Descolado (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

As oficinas do Descolado, bem como as atividades desenvolvidas em cada encontro, seus objetivos e a interlocução com o referencial teórico do programa estão descritos no Quadro 2.

Quadro 2 - Oficinas do programa DESCOLADO.

OFICINA	ATIVIDADES	OBJETIVOS	HABILIDADES PARA A VIDA
1) APRESENTAÇÃO E ESTABELECIMENTO DE VÍNCULOS	Introdução criativa com música; Apresentação do projeto; Mapeamento temático através de jogo (pré-teste); Acordo de convivência; Tarefa de casa; Dinâmica de encerramento.	Introdução ao programa, estimular o estabelecimento de vínculos entre todos os envolvidos, e identificar o conhecimento prévio dos adolescentes sobre as temáticas de Autoestima, Autenticidade, Interdependência, Relacionamentos, Autonomia, Posteridade e Realidade.	Pensamento crítico Relacionamento interpessoal
2) QUEM SOU EU? AUTOESTIMA: UMA VISÃO ADEQUADA DE SI MESMO	Introdução criativa com performance artística; Atividade de desenho no papel estimulando reflexão sobre si mesmo; Início da Construção do Plano de Promoção Pessoal (PPP); Tarefa de casa.	Estimular a reflexão sobre a autoestima e a importância de reconhecer as próprias potencialidades; Ampliar o autoconhecimento de cada aluno sobre si mesmo e incentivar a continuidade da descoberta.	Autoconhecimento Pensamento crítico
3) ONDE QUERO CHEGAR? ESTABELECENDO ALVOS PARA MINHA VIDA	Introdução criativa com música; Atividade lúdica exemplificando a importância de planejar; Discussão da atividade; Continuação do	Estimular a reflexão sobre a importância de estabelecer alvos para a vida; Proporcionar a experiência de criação de alvos pessoais.	Tomada de decisão Autoconhecimento

	PPP; Tarefa de casa.		
4) AUTONOMIA: COMO DESENVOLVER, MANTER E AMPLIÁ-LA	Introdução criativa com música; Roda de diálogo sobre Autonomia; Discussão de um Caso envolvendo uso de álcool; Leitura e discussão de uma História em quadrinhos (metáfora sobre conflitos internos); Continuação do PPP; Tarefa de casa.	Estimular a reflexão sobre Autonomia, ressaltando a importância de desenvolver, manter e ampliá-la.	Tomada de decisões Autoconhecimento Pensamento crítico Relacionamento interpessoal
5) INTERDEPENDÊNCIA E RELACIONAMENTOS SAUDÁVEIS	Introdução criativa com música; Dinâmicas para trabalhar resolução de problemas com interdependência e relacionamentos saudáveis; Discussão das dinâmicas; Continuação do PPP; Tarefa de casa.	Propor reflexão sobre o conceito de interdependência e a sua importância para o crescimento na vida.	Relacionamento pessoal Tomada de decisão
6) COMPREENDENDO A REALIDADE CONCRETA	Introdução criativa com música; Discussão em grupo para estimular olhar crítico sobre	Possibilitar o mapeamento da realidade concreta, a partir da identificação dos círculos de problemas; Estimular à assunção do papel transformador da	Pensamento crítico Resolução de problemas Resolução de problemas

	<p>realidade concreta de vida;</p> <p>Apresentação artística dos educandos sobre discussão;</p> <p>Continuação do PPP; Dinâmica de encerramento;</p> <p>Tarefa de casa.</p>	<p>própria realidade por meio da participação social.</p>	
7) AUTENTICIDADE: O VALOR DE NÃO CEDER À PRESSÃO DO GRUPO	<p>Introdução criativa com música;</p> <p>Leitura e discussão de uma História sobre autenticidade;</p> <p>Continuação do PPP; Tarefa de casa.</p>	<p>Favorecer a reflexão sobre como a autenticidade é importante para assegurar a realização do projeto pessoal e como a pressão do grupo pode ser prejudicial.</p>	<p>Relacionamento interpessoal</p> <p>Tomada de decisão</p> <p>Pensamento crítico</p>
8) POSTERIDADE E PROTAGONISMO	<p>Introdução criativa com música;</p> <p>Discussão sobre resumo de um filme sobre protagonismo;</p> <p>Atividade escrita sobre tomada de atitudes no passado, presente e futuro;</p> <p>Continuação do PPP; Tarefa de casa.</p>	<p>Favorecer a reflexão sobre posteridade e protagonismo; Estimular o senso crítico na construção do futuro.</p>	<p>Tomada de decisão</p> <p>Pensamento crítico</p> <p>Autoconhecimento</p>
9) ENCERRAMENTO	<p>Introdução criativa com música;</p> <p>Revisão do PPP (fechamento);</p>	<p>Realizar revisão, fechamento e entrega dos PPP; Definição de objetivos para o próximo</p>	<p>Pensamento crítico</p> <p>Relacionamento interpessoal</p>

	Projeto de Vida (PPP) Série seguinte; Devolutiva das oficinas através do jogo (pós-teste).	ano; Feedback do aprendizado no programa.	
--	--	---	--

Fonte: Prefeitura do Recife, 2018.

Como resultados esperados, espera-se que o Descolado contribua para a melhora nos relacionamentos interpessoais entre os próprios alunos e com os professores, o desenvolvimento de comportamentos adaptativos e socialmente adequados; o desenvolvimento da capacidade de apresentarem posturas críticas, autônomas e de resistência frente à possibilidade do uso de substâncias (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

O documento do programa aborda a sistematização para implementação do Descolado na escola. De acordo com o que está descrito, a equipe do Descolado faz, juntamente com a Secretaria de Educação, um estudo de identificação de áreas de maior risco e/ou incidência de crimes e violência bem como a recorrente e já identificada utilização de drogas na localidade para selecionar a escola. Esse mapeamento abrange todas as 06 Regiões Político-Administrativas (RPAs) da Cidade do Recife, fazendo com que ao menos uma escola de cada RPA seja contemplada com o Descolado (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Após esse momento, é realizada a pactuação com a escola selecionada. É apresentada a proposta do Descolado e verifica-se o interesse por parte da gestão escolar e esta, por sua vez, demonstra apoio para posterior implantação e execução das atividades. Nesse momento, é acordado com a escola o melhor horário e dia para execução, levando em conta fatores como: o tempo de execução; a quantidade de turmas; a logística de trabalho com as turmas (se de forma simultânea ou consecutiva); o local para a realização das atividades; dentre outros pontos que se fizerem necessários (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Estudo avaliativo com natureza descritiva e uso de abordagens metodológicas qualitativas. Caracteriza-se como uma avaliação participativa, visto que há um envolvimento da pesquisadora e de todos os atores que atuam no programa e ocorreu em dois momentos: Estudo de Avaliabilidade (EA) (1ª fase) e Avaliação do processo de implantação do programa (2ª fase). Essas duas fases se relacionam diretamente aos objetivos específicos propostos.

4.1 FASE 1 - ESTUDO DE AVALIABILIDADE

O Estudo de Avaliabilidade objetiva organizar e descrever de forma lógica como acontecerá o processo avaliativo (THURSON; RAMALIU, 2005). Este estudo tomou como base os sete elementos propostos por Thurston e Ramaliu (2005), a saber: (1) delimitação do programa e identificação de suas metas, objetivos e atividades; (2) identificação e análise dos documentos da intervenção a ser avaliada; (3) construção do modelo lógico do programa; (4) supervisão do programa, ou entendimento preliminar de como o programa opera; (5) desenvolvimento de um modelo teórico de avaliação; (6) identificação dos usuários e envolvidos na avaliação; e (7) definição de procedimento de avaliação. A coleta de dados ocorreu no período de dezembro/2018 a fevereiro/2019. O quadro 3 contém o resumo das fontes de dados de cada passo do EA.

Quadro 3 - Resumo da fonte de dados de acordo com os passos do estudo de avaliabilidade. Recife, Pernambuco, Brasil, 2019.

ELEMENTO	OBJETIVOS	FONTES DE DADOS
1	Descrever as normativas do Programa a respeito da sua descrição, metas, objetivos e atividades e identificar a percepção dos atores acerca desses componentes.	Relatório Técnico do Descolado (Documento Oficial) e Reunião com equipe técnica do programa.
2	Analisar a adequação, contexto, conceitos-chave, factibilidade, coerência e viabilidade dos documentos normativos do Descolado.	Relatório Técnico do Descolado;
3	Construir e validar o modelo lógico do Programa	Reunião com equipe técnica do programa e Validação com Especialistas

4	Descrever a organização e funcionamento do programa	Reunião com equipe técnica do programa e acompanhamento de algumas ações do projeto Piloto na escola.
5	Descrever a teoria do programa e identificar as relações entre os componentes do Modelo Lógico, os atores e o contexto de implantação.	Relatório Técnico do Descolado; Modelo Lógico do Descolado; Dados coletados nas reuniões com equipe técnica.
6	Identificar os usuários e envolvidos na avaliação.	Dados coletados nas reuniões com equipe técnica.
7	Identificar e pactuar o procedimento de avaliação a ser realizado em estudo posterior.	Reunião com equipe técnica do programa

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

4.1.1 Delimitação do programa e identificação de metas, objetivos e atividades

Essa etapa teve como objetivo analisar o documento oficial do Programa Descolado a respeito da sua descrição, metas, objetivos e atividades e identificar a percepção dos atores acerca desses componentes (SILVA, 2015). Para isso, o relatório técnico do Descolado foi analisado, bem como foram realizadas reuniões com a equipe técnica do programa.

Os participantes dessa etapa foram o secretário executivo responsável pelo programa, o coordenador do projeto, o diretor pedagógico e os facilitadores educacionais. Os dois encontros foram gravados em áudio e realizados na própria Secretaria de Desenvolvimento Social, Juventude, Política Sobre Drogas e Direitos Humanos da Prefeitura do Recife.

4.1.2 Identificação e análise dos documentos da intervenção

Essa etapa teve como objetivo analisar a adequação, contexto, conceitos-chave, factibilidade, coerência e viabilidade dos documentos do Programa Descolado.

Para isso foi realizada a análise detalhada do Relatório Técnico do Programa Descolado, utilizando o instrumento proposto por Silva (2015) para auxiliar na identificação das informações contidas, com as seguintes questões:

- a) existência de objetivos;
- b) organização do Programa;
- c) público-alvo;
- d) metas a serem alcançadas;
- e) ações necessárias ao desenvolvimento das atividades do Programa, e;

f) os resultados a serem alcançados.

4.1.3 Construção do modelo lógico do programa

O objetivo desta etapa foi construir e validar o modelo lógico do Programa Descolado. De acordo com Medina e colaboradores (2005) o modelo lógico é entendido enquanto um esquema visual que apresenta como um programa deve ser implementado e quais resultados são esperados. Esse modelo deve conter o problema, a população alvo, as condições do contexto, o conteúdo do programa e os atributos necessários para produzirem isolada ou integradamente os efeitos esperados. Assim, a construção do modelo lógico do Descolado teve como propósito visualizar e sistematizar, com clareza, os pressupostos que o norteiam.

A descrição do programa é um dos passos no planejamento de uma avaliação e o desenho do modelo lógico constitui-se em uma das estratégias que podem ser desenvolvidas para essa descrição. Para construir o modelo, podem ser utilizados diversos caminhos. Devem constar no modelo lógico: a) os componentes do Programa (essenciais e secundários); os serviços relacionados e as práticas requeridas para execução dos seus componentes; os resultados esperados, suas metas e efeitos para a população e organização dos serviços (MEDINA et al., 2005).

Vale ressaltar que a participação dos grupos envolvidos no programa é fundamental na elaboração do modelo lógico (MEDINA et al., 2005). Dessa forma, nesta tese, foram realizados dois encontros de consenso com os mesmos informantes-chave (equipe técnica do programa Descolado) da etapa anterior para a conclusão do Modelo Lógico. Os 2 encontros também foram gravados em áudio e realizados na própria Secretaria de Desenvolvimento Social, Juventude, Política Sobre Drogas e Direitos Humanos da Prefeitura do Recife.

Medina e colaboradores (2005) trazem a importância de serem utilizadas várias fontes de coleta (documentos, entrevistas, revisão de literatura) na construção do modelo lógico. Dessa forma, foram utilizados os dados da análise documental e das reuniões com a equipe técnica do Programa realizado nas etapas anteriores.

Para validação, o modelo foi submetido ao julgamento por um grupo de especialistas (*experts*) para consenso sobre a coerência do modelo em relação ao Programa Descolado (OLIVEIRA, 2017b; ROCHA, 2015).

Foi aplicada a Técnica Delphi de consenso entre os especialistas, sendo sua principal característica a inexistência de contato presencial entre os participantes e preservação do anonimato. A técnica Delphi é um método sistematizado de julgamento de informações e

destina-se a alcançar o consenso de opiniões de um grupo de especialistas na área em estudo (*experts*) sobre um determinado assunto, por meio de validações articuladas em rodadas de questionários. O número de rodadas de questionários a serem aplicados dependerá da natureza do grupo, sua homogeneidade e a complexidade do assunto. De modo geral, em um estudo Delphi, são utilizadas de duas a três rodadas de opiniões (SCARPARO et. al., 2012).

De acordo com Scarparo e colaboradores (2012), o sucesso da aplicação da Técnica Delphi relaciona-se à qualificação dos *experts*, devendo ser valorizado a experiência e o conhecimento dos participantes sobre a área específica do estudo. Assim, o autor afirma que não há necessidade de representatividade estatística em relação à quantidade de participantes do estudo.

Para a seleção dos *experts* dessa etapa de validação foram considerados os seguintes aspectos: a titulação, a produção científica e o tempo de atuação com a temática em discussão. Fizeram parte desta pesquisa apenas os especialistas cujo perfil teve a ocorrência de pelo menos dois dos critérios descritos anteriormente (adaptação do modelo de Oliveira, 2017b) (Quadro 4).

Quadro 4 – Critério para a seleção dos *experts* - Técnica Delphi. Recife, Pernambuco, Brasil, 2019.

Critérios
Ter no mínimo três anos de experiência na área de uso abusivo de drogas
Ter no mínimo três anos de experiência na área de avaliação de políticas/programas
Ter pós-graduação <i>stricto-sensu</i> em promoção/prevenção/tratamento em drogas.
Ter especialização em promoção/prevenção/tratamento de drogas
Ter produção científica na área temática
Ter produção científica na área de avaliação de programas
Ter experiência como docente na área de saúde do adolescente
Ter experiência como docente na área de promoção/prevenção/tratamento de Drogas

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Oliveira (2017b)

Foram selecionados os profissionais por conveniência de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos e por meio de amostragem do tipo “Bola de Neve” que consiste na seleção de sujeitos por meio de indicação e recomendação de sujeitos anteriores (SCARPARO et. al., 2012). Para dar início à seleção, a pesquisadora convidou os especialistas por meio de carta-convite por *email*, a partir de indicação da orientadora e coorientadora desta tese, além de uma busca aos currículos na Plataforma Lattes. Após o aceite, foi enviado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), uma ficha de caracterização dos participantes (APENDICE C), documento contendo os esclarecimentos gerais da validação (APENDICE D), e o Modelo Lógico do Programa juntamente com o formulário de avaliação do modelo (APENDICE E).

Utilizando o referencial de Santos (2017), para avaliação de concordância dos *experts* sobre a congruência do Modelo Lógico com o Programa Descolado, foi utilizada a Escala Likert: 1) Discordo plenamente; 2) Discordo; 3) Nem concordo, nem discordo; 4) Concordo; 5) Concordo plenamente. O processo se repetiu até que se atingisse o nível de concordância mínima de 80%, conforme sugere a literatura, somando-se os itens “concordo” e “concordo plenamente” da escala de Likert (SCARPARO et. al., 2012). Além da avaliação de concordância, foi solicitado que os especialistas fizessem observações escritas acerca dos itens avaliados no espaço em branco chamado “sugestões” ou no próprio modelo lógico.

Foi estabelecido um prazo inicial de 15 dias para a devolução dos materiais, a fim de iniciar a análise dos dados. Conforme solicitação feita pelos participantes e compreensão da pesquisadora sobre a complexidade da avaliação do modelo, o prazo de devolução da primeira rodada foi estendido por mais 30 dias. Os participantes que não devolveram dentro do prazo, foram excluídos da pesquisa.

As rodadas de opiniões aconteceram da seguinte forma: na primeira rodada, cada *expert* recebeu por e-mail, o modelo lógico do Descolado e um formulário avaliativo e, a partir de seu retorno, as respostas foram contabilizadas e analisadas. As sugestões de alteração do modelo lógico que obtiveram consenso pelos *experts* foram analisadas pelas pesquisadoras e alteradas. Após os ajustes, o Modelo foi novamente enviado aos participantes; na segunda rodada de opiniões, os participantes, em anonimato, foram solicitados a realizar um novo julgamento do Modelo Lógico. O processo se repetiu até que se atingiu o consenso de 80% de validação do modelo lógico e contempladas as sugestões viáveis (SCARPARO et. al., 2012). Duas rodadas foram suficientes para atingir o consenso.

4.1.4 Supervisão do programa, ou entendimento preliminar de como o programa opera

Essa etapa corresponde à descrição da organização e funcionamento do Programa. A coleta dos dados aconteceu a partir das reuniões e encontros realizados nas etapas anteriores, bem como o acompanhamento de algumas ações do projeto Piloto do programa Descolado desenvolvidas na escola com observação não participante e registro em diário de campo.

4.1.5 Desenvolvimento de um modelo teórico de avaliação

A dimensão teórica de um programa fundamenta-se, entre outras coisas, na decisão política que antecede a sua operacionalização e é composta: (a) pelo problema que demandou a criação da intervenção; (b) pela população alvo; (c) pelo contexto/cenário em que ela se desenvolve; e (d) pelo conteúdo do programa; e (e) pelos atributos necessários e suficientes para produzirem isolada ou integradamente os efeitos esperados (MEDINA et al, 2005).

Nessa etapa, com base no Modelo Lógico e nos dados coletados nas etapas anteriores, foi elaborado pelas pesquisadoras o modelo teórico do Programa, informando o contexto, em um âmbito mais macro, em que o programa está inserido; o contexto político-institucional do programa; os aspectos que influenciam a implementação do programa; os principais resultados que se espera do programa; e o impacto final esperado na população.

4.1.6 Identificação dos usuários e envolvidos na avaliação

Baseados nos dados coletados nas etapas anteriores (documentos, reuniões, observações) foram identificados o público-alvo que participou da avaliação do Programa que será apresentado na Fase 2 da tese.

4.1.7 Definição de procedimento de avaliação

O último passo teve como objetivo identificar e pactuar o procedimento de avaliação a ser realizado na Fase 2 da tese (Avaliação da implementação).

Foram formuladas as perguntas avaliativas para o Programa Descolado, levando em consideração os modelos lógico e teórico elaborados. Para que a avaliação de um programa seja implementada é essencial a construção de uma matriz que apresente os critérios/indicadores e parâmetros que serão utilizados (MEDINA et al., 2005; OLIVEIRA, 2017; ROCHA, 2015).

Foram convidados a participar dessa etapa a equipe técnica do programa Descolado presentes nas etapas anteriores, que tivessem disponibilidade de estar presentes no dia estipulado para o encontro. Foi realizada uma reunião presencial de consenso que teve como fio condutor as seguintes questões: Que perguntas ou preocupações a respeito do programa os

senhores gostariam que a avaliação respondesse; Que informações seriam úteis para administrar ou implementar melhor o programa, e Que outras informações seriam importantes.

O encontro foi gravado em áudio e realizado na própria Secretaria de Desenvolvimento Social, Juventude, Política Sobre Drogas e Direitos Humanos da Prefeitura do Recife.

4.1.8 Análise dos Dados

As informações coletadas tanto na pesquisa documental quanto nas entrevistas foram organizadas em categorias e analisadas com uso da técnica de análise de conteúdo temática em uma perspectiva qualitativa, de acordo com o referencial de Bardin (2011).

Segundo essa autora, esse tipo de técnica organiza-se em três etapas: primeiro, foi realizada uma leitura exaustiva e compreensiva do material transcrito das entrevistas e dos documentos do programa, para que seja possível ter uma visão do conjunto e apreender as particularidades que orientarão a análise; posteriormente, foi realizada a exploração do material, identificando os núcleos de sentidos que foram agrupados por temáticas comparáveis de categorização em subcategorias e categorias; Por fim, foi elaborada uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos que foram encontrados e da sua articulação com os conceitos que orientaram a análise.

Na segunda etapa, da exploração do material, foi utilizado o programa *Atlas.ti for Windows versão 7.0* para auxiliar no processo de codificação e categorização. O *Atlas.ti 7.0* é um programa que possui um conjunto de ferramentas que lhe proporcionam extrair, categorizar e interligar segmentos de informação de uma grande variedade e volume de fontes de documentos (GIBBS, 2009).

Os trechos das falas dos participantes da pesquisa foram codificados da seguinte forma: Equipe Técnica (ET) e Expert (E) seguido do número correspondente ao participante.

4.2 FASE 2 - AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO DESCOLADO

4.2.1 Tipo de Estudo

Esta etapa caracteriza-se como uma avaliação qualitativa do processo de implementação do programa Descolado, utilizando o referencial teórico da Fidelidade da implementação no processo de análise das evidências para categorizar os resultados de acordo com as dimensões desse constructo: aderência, dosagem, qualidade da entrega, responsividade (DANE; SCHNEIDER, 1998; DUSENBURY ET. AL., 2003).

De acordo com Nastasi e Hitchcock (2009) englobar dados qualitativos nos estudos de avaliação de processo podem fornecer resultados que contribuam para futuras adequações dos programas preventivos a serem formalmente aplicados e testados no futuro.

4.2.2 Cenário da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de referência da cidade do Recife. A escolha da escola se deu por tratar-se de uma instituição pública (municipal) com ensino fundamental II, contemplando alunos da faixa etária da pesquisa.

A escola atende aproximadamente 400 estudantes, distribuídos em 12 turmas: três turmas do 6º ano, três do 7º ano, três do 8º ano, três do 9º ano, funcionando em tempo integral (até as 15h). Nos resultados serão apresentadas mais informações sobre a escola e o contexto em que ela está inserida.

De acordo com a equipe técnica do Descolado, a escola está circunscrita em uma área de vulnerabilidade ao uso de drogas, e a gestão escolar é atuante e participativa. Para entrada no campo houve uma pactuação prévia entre a Secretaria de Educação e a Equipe do Descolado. A escola reservou um horário para realização do programa e as ações foram acompanhadas pela equipe de pesquisa.

A coleta de dados ocorreu no período de fevereiro a junho de 2019.

4.2.3 Participantes da Pesquisa

A população do estudo foi composta por estudantes de duas turmas do 6º ano, professores, gestores, e equipe técnica do Descolado, que foram selecionados por conveniência de acordo com os critérios de inclusão apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Critérios de Inclusão na pesquisa (avaliação da implementação). Recife, Pernambuco, Brasil, 2019.

Participantes	Critérios de Inclusão
Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Estar cursando o 6º ano do ensino fundamental no qual as oficinas serão realizadas; • Obter percentual de 70% ou mais de participação nas oficinas.

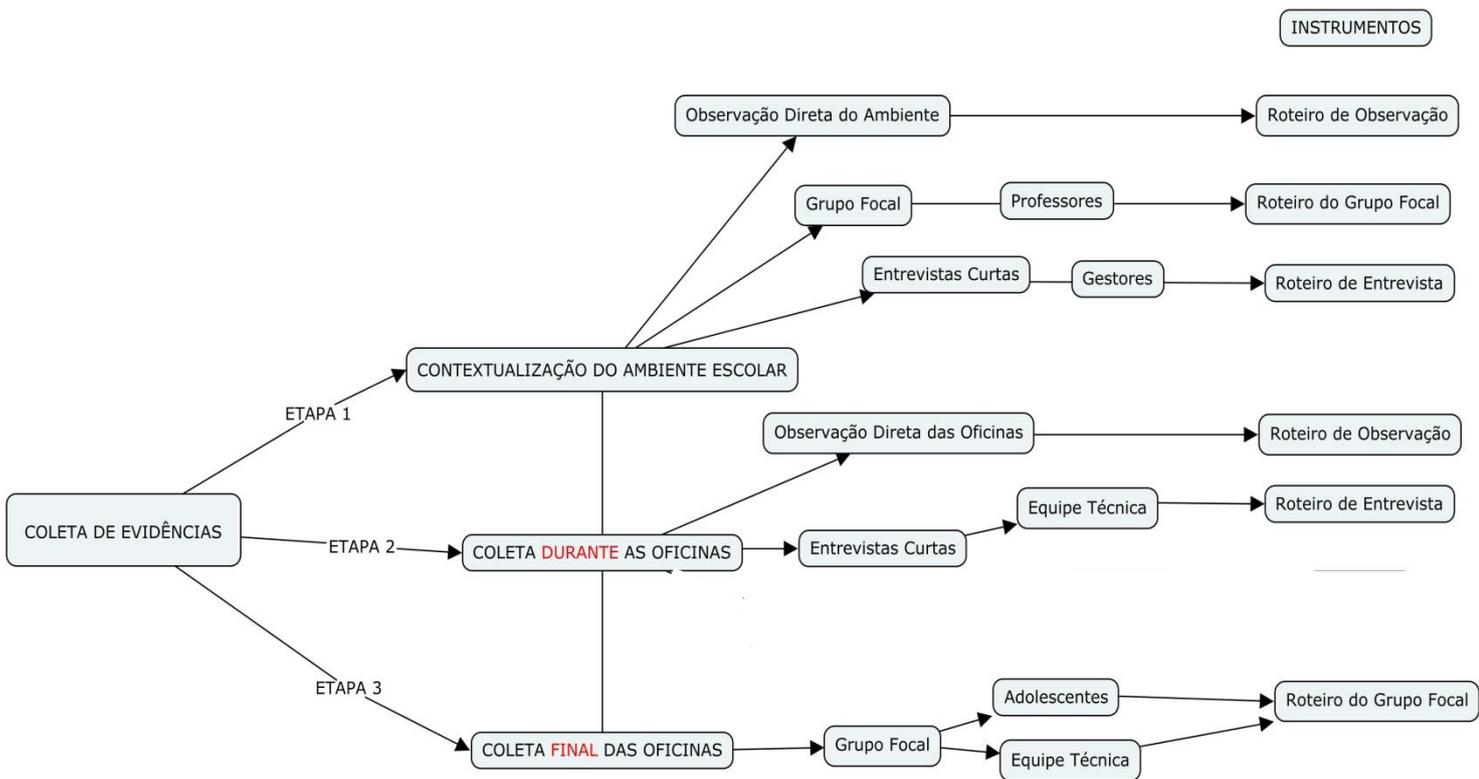
Professores e Gestores	<ul style="list-style-type: none"> • Estar no cargo há mais de 1 ano.
Equipe Técnica do Descolado	<ul style="list-style-type: none"> • Ter realizado as oficinas do programa DESCOLADO.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

4.2.4 Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada ao longo de todo processo de avaliação. Para melhor compreensão serão apresentadas em etapas conforme esquema apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Esquema da coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Etapa 1 – Contextualização do Ambiente Escolar

A fase inicial desse estudo foi caracterizar o cenário em que a pesquisa foi desenvolvida. Com objetivo de compreender o contexto escolar o qual foi implantado o programa e analisar o fenômeno em maior profundidade foram realizadas observações diretas do cotidiano e

atividades desenvolvidas na escola, seguindo um Roteiro de Observação (APÊNDICE A) e registrados em diário de campo.

Além disso, foram realizadas entrevistas curtas com o gestor da escola e um grupo focal com os professores, após assinatura do TCLE. Foi utilizado um roteiro de entrevista (APÊNDICE B) que continha questões sobre: as características econômicas-políticas-administrativas do bairro em que a escola se encontra; contexto social e cultural dos estudantes; percepção sobre a vulnerabilidade dos estudantes frente às drogas; e estratégias/iniciativas de prevenção/enfretamento dessa problemática na escola e comunidade. As entrevistas e o grupo focal foram gravadas.

Yin (2015) afirma que a entrevista é uma das fontes mais importantes de informação, e podem ser prolongadas, curtas e de levantamento. As entrevistas curtas, utilizadas nesta pesquisa, são mais focadas, tomam menos tempo do pesquisador, podendo ser abertas ou seguir um protocolo estruturado (roteiro de entrevista).

Etapa 2 – Coleta de dados durante as oficinas.

Após a contextualização da escola, a equipe técnica do programa Descolado iniciou a fase de implantação do programa por meio das oficinas.

Foram acompanhadas duas turmas do 6º ano, com aproximadamente 40 adolescentes, e 4 técnicos do programa Descolado. A coleta de dados aconteceu após assinatura dos termos de consentimento (TCLE e TALE) dos responsáveis legais, dos profissionais e dos adolescentes que aceitaram participar da pesquisa.

Nessa etapa, foi realizada a observação direta das oficinas seguindo um roteiro de observação (APÊNDICE C) com registro em diário de campo. A observação direta proposta por Yin (2015) é utilizada para proporcionar informação adicional ao tópico estudado, pois adiciona novas dimensões ao entendimento do contexto ou do fenômeno que está sendo estudado. Elas podem ser realizadas formalmente utilizando instrumentos observacionais que fazem parte do protocolo do estudo de caso, como também menos formal, durante o trabalho de campo.

O roteiro de observação (APÊNDICE C) dessa etapa continha questões como: Observação do campo desde a entrada; organização do ambiente pela equipe do DESCOLADO; Interação entre os adolescentes; Interação entre os adolescentes e equipe; Intercorrências; falas que chamam atenção (equipe e adolescentes); observação do campo fora da sala de aula (prestar atenção na conversa entre os adolescentes nos corredores ou na sala, após o término das oficinas). Esse roteiro subsidiou as informações do referencial teórico da fidelidade

contemplando a Aderência (quais componentes do programa estão sendo implementados conforme descrito no manual); Dosagem (a quantidade, a duração de cada intervenção, e a frequência); Qualidade da entrega (o entusiasmo e preparação do implementador, as atitudes do implementador em relação ao programa); Responsividade dos participantes (participação e o entusiasmo durante as intervenções) (DANE E SCHNEIDER,1998; DUSENBURY ET. AL., 2003).

Após a realização de cada oficina, cada membro da equipe técnica foi convidado a responder uma entrevista curta, seguindo um roteiro de entrevista contendo uma questão norteadora sobre a experiência da condução na oficina com os adolescentes (APÊNDICE D), além de provocações sobre acontecimentos ocorridos durante a observação das oficinas. Dessa forma, essa entrevista proporcionou sustentação às informações sobre aderência, dosagem e qualidade de entrega colhida na observação.

Etapa 3 – Coleta de dados ao final das oficinas.

Ao fim das oficinas ocorreu a última etapa da coleta na qual realizou-se um grupo focal com a equipe técnica do programa, gravado pelas pesquisadoras, seguindo um roteiro (APÊNDICE F). No grupo foram abordadas questões sobre a experiência de realizar o Descolado (de uma forma geral), questões específicas sobre as oficinas (objetivos, participação dos adolescentes, ambiente de aprendizagem, metodologia, entre outros); além de questões referente aos outros eixos do programa (gestão e formação). Dessa forma, o grupo focal possibilitou sustentação às informações sobre aderência, dosagem e qualidade de entrega colhida na observação.

Com os adolescentes foi realizado um grupo focal que foi gravado, e seguiu um roteiro de grupo (APÊNDICE E) que continha informações sobre o conteúdo do programa e a responsividade dos participantes.

A coleta de dados foi realizada pela pesquisadora juntamente com duas auxiliares de pesquisa, que foram treinadas previamente para a obtenção de dados. As auxiliares registraram suas observações no diário de campo, bem como realizaram entrevistas curtas com a equipe técnica do Descolado, além de terem feito os grupos focais com adolescentes e equipe do Descolado.

O quadro 6 traz a síntese das dimensões da fidelidade e as fontes utilizadas para a coleta das evidências

Quadro 6 – Dimensões da Fidelidade e suas respectivas fontes de dados. Recife, Pernambuco, Brasil, 2019.

DIMENSÃO DA FIDELIDADE	FONTE DE DADOS
Aderência	Diários de campo; Entrevista e Grupo focal com equipe técnica.
Dosagem	Diários de campo; Entrevista e Grupo focal com equipe técnica.
Qualidade da Entrega	Diários de campo; Entrevista e Grupo focal com equipe técnica.
Responsividade dos participantes	Diários de campo; Entrevista e Grupo focal com equipe técnica; Grupo focal com adolescentes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

4.2.5 Análise dos Dados

Para análise dos dados qualitativos provenientes da observação, da entrevista e dos grupos focais foi utilizada a técnica de análise de conteúdo temática em uma perspectiva qualitativa, de acordo com o referencial de Bardin (2011), já apresentado no Estudo de Avaliabilidade. Nessa etapa os trechos foram agrupados em categorias pré-estabelecidas que refletem o referencial teórico da Fidelidade da implementação (Aderência, Dosagem, Qualidade de entrega, Responsividade dos participantes).

Os trechos das falas dos participantes da pesquisa foram codificados da seguinte forma: Gestor (G), Professor (Pr), Coordenador (C), Profissionais da Equipe Técnica (P) seguido do número correspondente ao participante, e Adolescentes (Adolesc) seguido do número correspondente ao participante.

5 ASPECTOS ÉTICOS

Para o desenvolvimento deste trabalho considerou-se as normativas da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde em relação às pesquisas com seres humanos. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco sob parecer nº 2.796.341

Foram distribuídos os Termos de Assentimento (TALE) para os adolescentes e de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos(às) seus(suas) responsáveis, professores e gestores, equipe técnica do Descolado e Experts. Na ocasião foram informados acerca os objetivos da pesquisa, métodos do estudo, sigilo das informações e possibilidade de desistência da participação da pesquisa em qualquer momento, sem quaisquer prejuízos. Adaptou-se a redação do TALE para os adolescentes, bem como a linguagem no momento de sua explanação.

Para manter o anonimato utilizaram-se códigos referentes à categoria de participação (Exemplo: adolescentes; professor(a), etc.), seguidos de números para identificá-los ao longo dos resultados (Exemplo: Adolesc 1; PR 1, etc.).

6 RESULTADOS

6.1 FASE 1- ESTUDO DE AVALIABILIDADE

De acordo com Thurston & Ramaliu (2005) o Estudo de Avaliabilidade é iterativo, e por isso, a apresentação de seus resultados não segue necessariamente a ordem dos sete passos apresentada anteriormente, podendo estes serem redigidos de forma articulada e fluída. Dessa forma, assim como salientado e realizado por esses autores, os resultados serão descritos inicialmente descrevendo o escopo do programa, incluindo os participantes da entrevista e o documento que foi revisado, bem como as metas, objetivos e atividades que o constitui (passos 1, 2 e 4), auxiliando na delimitação do programa. Posteriormente segue a apresentação do Modelo Lógico (Passo 3) e Teórico do programa (Passo 5). Por fim, a identificação dos usuários e dos procedimentos de avaliação (Passos 6 e 7).

Passos 1, 2 e 4. Delimitação do programa, identificação de metas, objetivos e atividades; Identificação e análise dos documentos do Programa Descolado; e Entendimento preliminar de como o programa opera.

Na época da coleta de dados, o programa Descolado tinha apenas um documento oficial que foi disponibilizado pela SEPOD para as pesquisadoras durante a pesquisa, o Relatório Técnico do Programa Descolado (PREFEITURA DO RECIFE, 2018). Esse relatório ainda não foi disponibilizado em meio público. A partir da análise desse documento, foram extraídas as informações sobre o programa.

O programa Descolado é uma estratégia de prevenção universal e seletiva do uso de álcool e outras drogas e tem como objetivo geral sensibilizar e despertar o interesse do adolescente, alunos do 6º ano da Rede Municipal de Ensino, com relação ao seu futuro, como fator de proteção social. Como objetivos específicos do programa têm-se: atuar na prevenção primária ao uso de drogas; despertar o protagonismo juvenil; desenvolver uma Prática de Planejamento Pessoal (PPP) do estudante (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Durante a reunião com a equipe técnica, identificou-se que o objetivo geral do programa estava muito amplo e não refletia a intencionalidade do programa:

Eu estou sentindo falta aí (no objetivo) de alguma referência com relação ao uso e abuso de álcool e outras drogas. Eu estou vendo aqui... para a gente pensar. (P1)

Por mais que esteja presente no impacto, talvez de alguma forma também estivesse no objetivo do programa, sabe? (P2)

Por que a vulnerabilidade social é algo amplo né? Talvez alguma coisa assim: “com relação ao seu futuro como fator proteção social ao uso e abuso de álcool e outras drogas”, alguma coisa desse tipo. Porque você afunila mais. (P1)

O Descolado tem como pilares: Autonomia; Interdependência; Valorização da posteridade. As ações do programa se dirigem para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, com um foco em aumentar os Fatores de Proteção e diminuir os Fatores de Risco. Dessa forma, o programa visa fortalecer as características que reduzem a probabilidade do adolescente se envolver com as drogas (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

O programa se fundamenta teórica e metodologicamente na perspectiva da educação problematizadora proposta por Paulo Freire para subsidiar as ações realizadas junto aos estudantes (oficinas com adolescentes). Além disso, também fundamenta suas ações educativas no modelo de Habilidades de Vida proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1997) como estratégia para a diminuição dos comportamentos de risco que podem vulnerabilizar a criança ou adolescente ao uso e abuso de álcool e outras drogas (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Os entrevistados trouxeram discursos coerentes com o que está descrito no documento do programa, reafirmando a fundamentação teórica do programa:

A nossa proposta é trabalhar habilidades de vida, para vida, então a proposta é essa, não vai apenas prevenir o uso de drogas (...) Mas a questão de violência e outras coisas. Então a proposta final do descolado é levar o aluno no final à (...) refletir sobre o projeto de vida. E aí os temas, que estão aqui elencados todos vão trabalhar para que no final o aluno conduza esse projeto de vida. (P3)

No discurso da equipe técnica aparecem elementos que materializam a postura de uma prática dialógica:

(...) Quando ele diz assim que “eu chego e abro um sorriso até aqui, espero na porta” (...) eu organizo a sala (...) pra que a sala fique em um círculo, eu quero um outro ambiente... Então a gente tá falando de elementos que são da materialidade de ambiente de uma prática dialógica. Eu quero ouvir o que ele tá dizendo, eu não quero impor meu plano de vida, meu projeto de vida. Então eu acho que são oficinas que tão dentro da lógica dialógica de Paulo Freire né, e que tem a problematização como um dos eixos principais. (Diário de campo)

O programa funciona em duas vertentes principais: oficinas formativas com educadores do programa e oficina com os adolescentes da escola contemplada pelo programa. Além disso, o documento também aponta outras atividades que são desenvolvidas no programa: articulação intersetorial (pactuação com as escolas), e gerenciamento do programa com construção de relatórios (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

No documento do programa, as **oficinas formativas** ocorrem em dias definidos previamente entre a gestão do programa e a equipe de educadores do Descolado, e acontecem

antes das oficinas com os adolescentes iniciar nas escolas. Entretanto, durante as entrevistas, a equipe revelou que a carga horária dessa formação foi dividida: uma parte foi realizada antes dos educadores irem às escolas e outra parte dessa carga horária foi reservada para encontros ao longo da aplicação das oficinas com os adolescentes. Diante disso, a equipe entrevistada discute como realmente será realizado no programa, revelando que esse processo ainda não está bem definido:

(...) A gente está pensando nisso numa execução posterior e tal. (P2)

(...) Usa 1x dessa carga horária, e esse 1 outro x, uma vez que você tenha a programação que vai acontecer, de uma forma ou de outra, ele é encaixado em dias específicos ao longo dos meses para efeito de acompanhamento. Seria a complementação dessa formação... Sempre alinhando teoria e prática, teoria e prática. Acho que pode ser interessante. (P1)

O objetivo das oficinas formativas é a apropriação e aprofundamento dos referenciais teóricos do Descolado, além de compartilhar as experiências vivenciadas nas oficinas e refletir criticamente sobre elas. Em concordância com o que está descrito no programa, os participantes apontam que o objetivo da formação é possibilitar que o facilitador assuma posturas dialógicas, crítica, reflexiva, e coerentes com o referencial teórico, além de ampliar as estratégias pedagógicas em sala:

(...) como é que a gente pode trazer alguma coisa (...) da pedagogia do amigo (...) por exemplo: “adoção de uma prática dialógica” (...) pra contemplar um pouco do que a formação passa. Porque o objetivo da formação é que o facilitador tenha em sala uma postura mais de construção mesmo. Não de detentor do conhecimento (...) (P1).

(...) Tanto da capacidade de uma prática dialógica, crítica, reflexiva, histórica, pedagógica... quanto na melhoria da desenvoltura dos facilitadores. (P2)

(...) uma pessoa que passa pela formação, ela vai sair podendo fazer muito mais (...) estratégias de atuação em sala... associar mais as práticas educativas aos conteúdos (...) (P3)

De acordo com o preconizado pelo programa, as **oficinas com os adolescentes** ocorrem de acordo com a pactuação realizada previamente entre a gestão escolar e a do programa, podendo ocorrer nos turnos da manhã ou da tarde. As oito oficinas do programa são inseridas entre as atividades curriculares da escola, no período de uma aula (50 minutos), de forma que não comprometa o conteúdo programático de ensino escolar. As oficinas são realizadas por educadores do programa Descolado nas turmas de estudantes do 6º ano do ensino fundamental II das escolas municipais do Recife (REFEITURA DO RECIFE, 2018). Entretanto não se explicita no documento oficial do programa quem são os implementadores, e nem a quantidade necessária por turma.

Durante as entrevistas realizadas com a equipe, foi mencionado que os implementadores são Educadores Sociais, contratados pela Prefeitura do Recife e formados (já mencionado anteriormente) para participarem do Programa. Quando questionados, os participantes referem que são quatro facilitadores atuando em sala e o coordenador que também atua como facilitador. Além de ressaltar a importância de ter facilitadores de gêneros diferentes:

(...) O do descolado são quatro facilitadores atuando em sala. Por exemplo. Hoje é assim com a equipe interna. A gente tem é o “P2” que coordena isso e que também atua em sala. Então são quatro facilitadores e o coordenador que é ele mesmo. (...) serão dois facilitadores por turma, essa dupla de masculino e feminino pra contemplar a questão de gênero em sala. Então são quatro, dois em cada turma. (...) (P1)

Quando convidados a refletirem na quantidade de turmas de 6º anos da escola que conseguiriam contemplar com esse quantitativo de facilitadores, os entrevistados discutem entre si, revelando que o Programa ainda está em processo de construção. Um dos entrevistados acredita que quatro facilitadores conseguiriam realizar as atividades em oito turmas no mesmo dia e o outro explica que não é viável, que quatro facilitadores só conseguem realizar as oficinas em quatro turmas por dia:

(...) Numa projeção que fizemos... dá pra acontecer duas turmas por período. Duas turmas pela manhã e duas turmas à tarde. Então, por exemplo, essas duas duplas aqui, elas pegam uma turma de manhã logo cedo e uma outra turma após o recreio. Aí vem o intervalo, almoço. E vem duas turmas na volta e duas turmas no final. Quer dizer, essa equipe de quatro facilitadores atende por dia oito turmas. (...) (P1)

(...) São quatro turmas por dia, no máximo. Porque a média é ser quatro turmas de seis anos. (...) Eles pegam duas turmas de manhã e duas turmas à tarde. Se for simultâneo. (P2)

Nas oficinas são utilizadas atividades mobilizadoras de reflexão, discussão em rodas de conversa, dinâmicas de grupos, e a construção conjunta de uma Prática de Planejamento Pessoal (PPP), que é construída ao longo das oficinas do projeto Descolado. Esta prática de planejamento para um objetivo de curto prazo (entre três a 12 meses) é a visualização singularizada, de forma lúdica, do projeto de vida de cada aluno, de acordo com os temas das oficinas (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Os entrevistados refletem sobre a construção desse PPP apontando o potencial do mesmo para promover a reflexão dos adolescentes sobre suas metas de futuro, fatores contextuais que irão impulsioná-los a conquistarem essas metas, bem como os desafios que podem encontrar nesse caminho:

(...) esse plano de promoção ele trata dessa meta pra o futuro e de aspectos relacionados à própria pessoa. O que é que ele tem no contexto que vai ajudá-lo, o que é que ele tem de forças para ajudá-lo, o que é que ele tem de dificuldades que podem eventualmente impedir, pra que ele tenha atenção a isso. Então lança esse olhar sobre ele e faz referência a essa meta para o futuro e o que ele precisa fazer pra chegar lá. (P1)

As oficinas do Descolado têm como foco de discussão os pilares do programa já descritos anteriormente. Elas funcionam como disparadoras de discussão e servem para mobilizar/instigar os adolescentes a trazerem suas experiências de vida que serão problematizadas ao longo da oficina. Assim, o conteúdo do diálogo em cada oficina é construído junto com os adolescentes, e, embora exista um tempo determinado, o educador manejará o tempo de acordo com as discussões trazidas pelo grupo. Vale ressaltar que essas atividades desenvolvidas nas oficinas não tem o intuito de prescrever comportamentos corretos, mas é o ponto inicial de uma reflexão crítica da realidade (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Sobre as oficinas, os entrevistados refletem sobre o potencial que elas têm de trazer aos adolescentes a capacidade de exercitarem seu protagonismo juvenil:

Ele não era protagonismo, ele passou a ser. Passou a ter uma atitude, um comportamento... (P1)

Na verdade existe algo... tipo assim... todos eles possuem algo... só não está despertado ainda (...) Eles já são protagonistas. Eles tem essa potencialidade, essa capacidade (...) em outro espaço. Eles não conseguem... não sabem o que é protagonismo, não sabe o que são ações protagonistas, nem como exercer. Até porque as próprias escolas não estão preparadas pra isso. Pra dar espaço do exercício do protagonismo (...) (P2)

O Programa Descolado apresenta duas formas distintas de **relatórios**: relatório avaliativo, que corresponde a um relatório descritivo, no qual são enfatizados os “Pontos Positivos” e os “Pontos de Atenção” de cada encontro ocorrido; e um relatório semanal, que é alimentado pela equipe de facilitadores ao final das atividades (após a realização de cada encontro), que serve tanto de estímulo para que continuem fazendo aquilo que está de acordo com o planejado, como também de *feedback* crítico-constructivo, com a intenção de que tenham ciência daquilo que precisa ser melhorado (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Quando questionados sobre esses relatórios a equipe técnica do programa afirma que este não acontece de forma sistematizada, ocorre de forma informal, por meio do diálogo após cada oficina:

Ele não está sistematizado hoje. Ele é feito, mas de modo muito ali no diálogo, sem necessariamente um registro formal disso. A gente vai precisar sistematizar isso. (P1)

Criar algum instrumental pra isso. (P2)

Os entrevistados também discutiram sobre como sistematizar esses relatórios: um relatório por semana resultado das reuniões realizadas ao final de cada oficina com todos os facilitadores apontando quais pontos precisam ser melhorados; e outro relatório realizado por

cada dupla de facilitadores sobre a oficina do dia, dentro dele conterà uma autoavaliação dos facilitadores sobre sua postura naquela oficina:

(...) A gente vai ter uma reunião por semana... Um relatório por semana... entendeu?! Acabou a oficina. Terminamos um encontro aqui. Vamos nos reunir. O que foi que deu certo? O que foi que deu errado? Como foi na sala de vocês dois. (...) O que precisa ser melhorado? O que precisa ser alinhado com a gestão? Essas coisas todas. Para além disso, as duplas fazem relatório sobre aquele momento, sobre aquela oficina que aconteceu. Pontos fortes e de atenção. (...) porque cada encontro é diferente, tem uma turma diferente. Então, necessariamente, cada uma precisa de um relatório. Cada uma precisa ser tratada de uma maneira diferente. Né isso? E a questão da autoavaliação a gente pode definir isso. Se ela pode se dar nessa mesma reunião, ou até no próprio relatório. Que eu acho até melhor... pra pessoa se expressar. Sem o constrangimento de falar qualquer outra coisa na frente das outras pessoas. (...) e aí no relatório pode conter coisas relativas à oficina, aos encontros, e uma parte do relatório também ao próprio facilitador. (P2)

Além disso, fez-se uma reflexão sobre o impacto positivo que esse momento de discussão entre a equipe traz para a condução das oficinas. Os entrevistados concordam e complementam afirmando que aprimoram a prática e a didática na sala de aula: “Acho que sim. Por exemplo, o aprimoramento da prática didática em sala de aula.” (P1)

Os entrevistados relataram como era realizada a **pactuação inicial com as escolas**, de acordo com o contexto em que a escola estava inserida, se havia a necessidade de um programa voltado para a prevenção de drogas. Dessa forma, questionavam para a gestão escolar sobre a realidade do uso de drogas não apenas na comunidade escolar como também no entorno onde a escola estava inserida:

(...) então aí eu procurei saber se havia necessidade da gente nas escolas, primeiro se eles estavam aptos para receber a gente de portas abertas e queria saber como era a atual realidade da escola, se havia um consumo de drogas no entorno da localidade, dentro da escola, se a escola já havia tido algum problema com algum aluno que usava (...) (P4).

Quando questionados sobre as atividades de **gerenciamento** realizadas, além do coordenador do programa (que também é um facilitador das oficinas) acompanhar as oficinas no momento em que elas estão acontecendo na escola, eles também realizam reuniões entre a equipe e elaboram relatórios sobre as oficinas com os adolescentes.

Ao analisar o documento do programa, as pesquisadoras perceberam uma desorganização nos conteúdos, o que dificultou a identificação de alguns desses componentes descritos, além de uma escassez de metas/resultados esperados em cada atividade do programa. Este ponto foi levado para a reunião com a equipe sendo então realizados esclarecimentos por parte da equipe do Descolado e algumas modificações (no momento de construir o modelo lógico).

É importante ressaltar que o desenvolvimento do relatório técnico do Programa Descolado era recente, na época da coleta dos dados, e durante a leitura encontraram-se algumas incoerências no texto que foram repassadas para a equipe técnica do Programa fazer as devidas correções, como por exemplo: a quantidade de oficinas que são oito, mas que ainda estava escrito no projeto como nove; os trechos que abordam sobre o relatório mensal do programa estavam em ordens distintas dentro do documento e dificultaram o entendimento dos mesmos pelas pesquisadoras, por isso também foi sugerido a organização.

Além disso, durante a etapa de validação do modelo lógico do programa (descrito a seguir – Passo 3), os *experts* também fizeram contribuições para ajustes ortográficos e/ou de checagem de algumas informações escritas no documento, o que também foi repassado para a equipe do programa:

Uma dúvida nessa parte do texto escrito, página 10 (...) É preciso confirmar, mas acho que essa informação está incorreta (...) E aqui também cabe uma reflexão textual rápida (...) Eu acrescentaria: [...] (inclusive o uso **prejudicial** de drogas) - visto que usar drogas é muito do humano. As pessoas não se desumanizam por usarem drogas, mas talvez por abusarem destas, usarem de modo prejudicial em suas vidas. (E1)

Passo 3. Construção e Validação do modelo lógico do programa

O modelo lógico (versão final) do Programa Descolado está apresentado na Figura 4. No lado esquerdo da figura estão especificados os quatro componentes (Gestão, Articulação Intersetorial, Formação de Educadores, Promoção de saúde e prevenção ao uso de drogas com adolescentes); os sete subcomponentes (Planejamento; Pactuação escolar; Oficinas formativas; Oficinas; Monitoramento e avaliação em três componentes); a estrutura (recursos necessários para o desenvolvimento do programa; e os processos do programa (as atividades desenvolvidas).

O modelo mostra como cada processo leva a mais de um resultado imediato (curto prazo), e estes, aos resultados intermediários com vistas ao impacto esperado de redução da vulnerabilidade ao uso de drogas na adolescência. Além disso, também é possível observar no modelo lógico as conexões internas existentes entre os resultados, indicando como um influencia e é influenciado pelo outro.

O primeiro componente do Modelo Lógico do Programa (ML), *Gestão*, identifica as atividades e responsabilidades no âmbito da Secretaria Executiva de Políticas sobre Drogas (SEPOD) da cidade do Recife quanto ao Planejamento das ações do programa; e Monitoramento e Avaliação do programa. Esse componente se refere às atribuições da equipe de gestão do programa, que tem como principais processos: mapear as escolas que estão em

áreas de maior vulnerabilidade ao uso de drogas; realizar reunião com o gestor escolar para verificar a disponibilidade de espaço, turmas e horários; planejar as ações do Programa; adquirir e disponibilizar os insumos para o Programa; realizar suporte técnico a equipe do programa na escola; realizar reuniões de acompanhamento com equipe técnica; e monitorar e avaliar as ações do programa.

O segundo componente, *Articulação Intersetorial*, corresponde às atividades desenvolvidas pela equipe da SEPOD Recife quanto à Pactuação Escolar. Dentre os processos desenvolvidos estão: articular com a Secretaria Municipal de Educação a implementação do programa nas escolas; articular e pactuar com os gestores escolares sobre adesão ao programa; comunicar toda equipe escolar para garantir a pactuação.

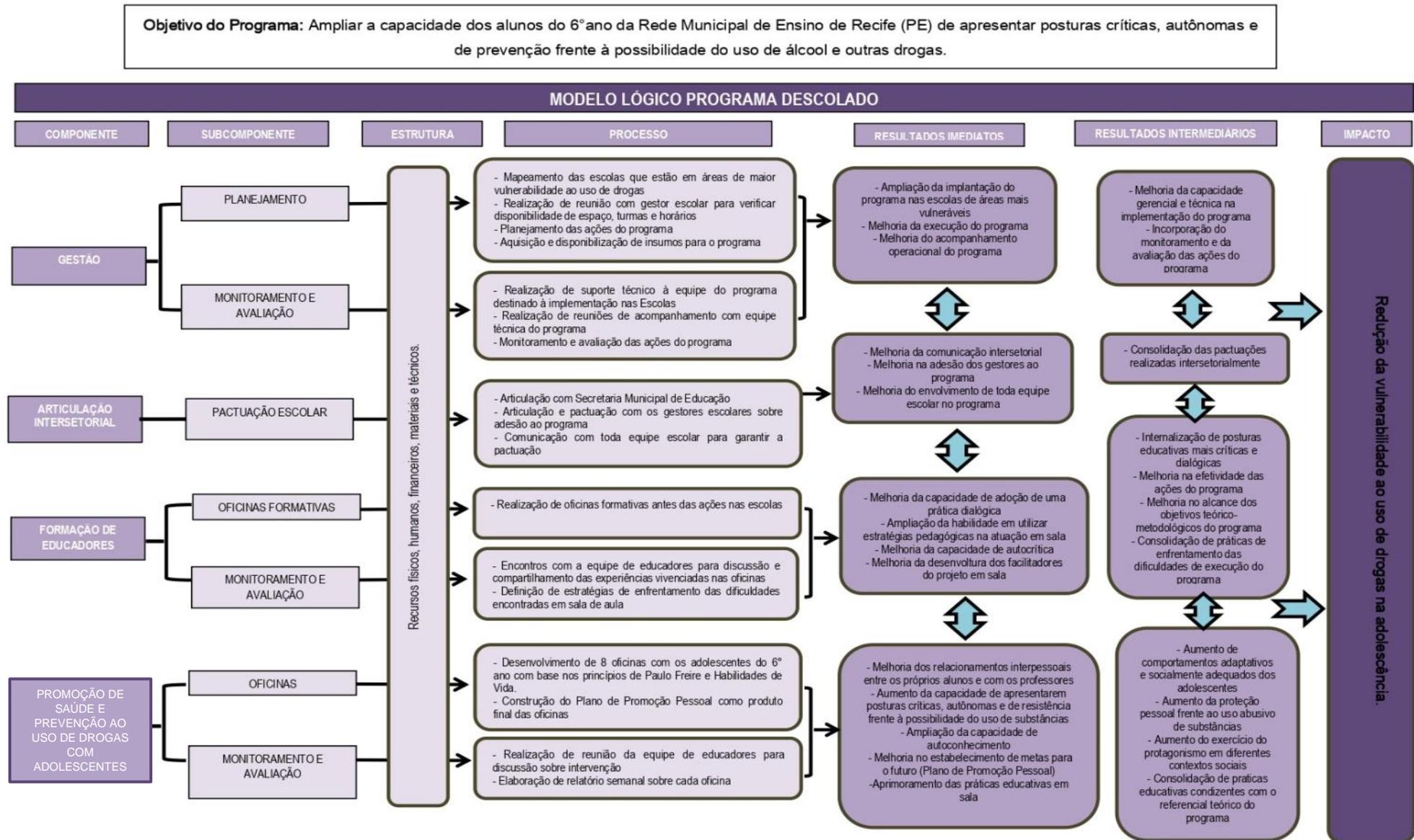
O terceiro componente, *Formação de Educadores*, corresponde ao processo de formação da equipe do programa para garantir a aplicabilidade de forma consistente e coerente com o referencial teórico fundamentado. São realizadas oficinas formativas e o monitoramento e avaliação das mesmas. Como principais processos, são realizadas oficinas de formação antes das ações nas escolas; encontros com a equipe de educadores para discutir e compartilhar as experiências vivenciadas nas oficinas e definir estratégias de enfrentamento das dificuldades encontradas na sala de aula.

O quarto componente, *Promoção de saúde e Prevenção ao Uso de Drogas com Adolescentes*, se caracteriza pelo escopo de ações/atividades desenvolvidas pelos profissionais da equipe do programa a fim de trabalhar a problemática das drogas de uma forma dialógica e participativa com os adolescentes na escola. Para tanto são realizadas Oficinas com os adolescentes e o Monitoramento e avaliação dessas oficinas. Como principais processos são desenvolvidas oito oficinas com os adolescentes do 6º ano com base nos princípios das Habilidades de Vida e do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire; construção da Prática de Planejamento Pessoal¹ como produto final das oficinas; além de reunião com a equipe de educadores para discussão sobre a intervenção e posterior elaboração de relatório semanal sobre cada uma das oficinas.

Durante a construção do modelo lógico, os informantes-chave foram convidados a refletir criticamente sobre o Descolado e perceberem os pontos que precisavam ser esclarecidos e/ou modificados no documento do programa. Assim, uma primeira versão do modelo foi construída de forma participativa entre as pesquisadoras e a equipe técnica do Descolado de forma consensual e submetida à validação pelos especialistas.

¹ Houve mudança na nomenclatura. Anteriormente chamado de Plano de Promoção Pessoal.

Figura 4 - Modelo Lógico do Programa Descolado. Recife, Pernambuco, Brasil, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

De posse dessa primeira versão do modelo, iniciou-se a etapa de validação com *experts* na temática de drogas e de avaliação de programas. Na primeira rodada do consenso de validação do Modelo, participaram 12 especialistas, cinco da área de avaliação de programas, dois da área de drogas, e cinco com experiência nas duas áreas.

Todos os especialistas são doutores e tem de cinco a 20 anos de atuação na área. A maior parte dos especialistas também tem experiência na docência. A caracterização dos especialistas está descrita no quadro 7:

Quadro 7 - Caracterização dos Especialistas. Etapa de Validação do Modelo Lógico do Programa Descolado. Recife, Pernambuco, Brasil, 2019.

Código	Idade	Sexo	Formação (graduação)	Pós-graduação	Serviços em que atua (públicos e/ou privados)	Experiência na temática em discussão
E1	36	F	Fisioterapia	Doutorado	Pesquisa em avaliação em saúde	Experiência na área de avaliação de políticas/programas (8 anos)
E2	54	F	Nutrição	Doutorado	Instituição Pública de Ensino Superior	Experiência na área de avaliação de políticas/programas (20 anos)
E3	53	F	Psicologia	Pós-doutorado	Instituição Pública de Ensino Superior	Experiência na área de uso abusivo de álcool e outras drogas e na área de avaliação de políticas/programas (17 anos); e como docente na área de promoção/prevenção/tratamento de álcool e outras drogas e na área avaliação de programas (17 anos)
E4	43	F	Odontologia	Doutorado	Instituição Pública de Ensino Superior	Experiência na área de avaliação de políticas/programas (13 anos) e como docente na área avaliação de programas (7 anos)
E5	39	M	Ciências biológicas	Doutorado	Instituição Pública de Ensino Superior	Experiência na área de uso abusivo de álcool e outras drogas (8 anos) e na área de avaliação de políticas/programas (2 anos); e como docente na área de promoção/prevenção/tratamento de álcool e outras drogas (8 anos)
E6	47	F	Psicologia	Doutorado	Instituição Pública de Ensino Superior	Experiência na área de avaliação de políticas/programas (17 anos); e como docente nas áreas de saúde do adolescente, de promoção/prevenção/tratamento de álcool e outras drogas, e de avaliação de programas.
E7	33	F	Enfermagem	Doutorado	Núcleo Telessaúde	Experiência na área de avaliação de políticas/programas (5 anos) e como docente na área avaliação de programas (3 anos)
E8	41	F	Psicologia	Doutorado	Instituição Pública de Ensino Superior	Experiência na área de uso abusivo de álcool e outras drogas (12 anos) e como docente nas áreas de saúde do adolescente (2 anos) e de promoção/prevenção/tratamento de álcool e outras drogas (12 anos)
E9	35	F	Psicologia	Doutorado	Núcleo Telessaúde	Experiência na área de avaliação de políticas/programas

E10	39	F	Serviço social	Doutorado	SUS (ensino, pesquisa e gestão)	Experiência na área de uso abusivo de álcool e outras drogas (18 anos) e na área de avaliação de políticas/programas (11 anos) e como docente nas áreas de saúde do adolescente, de promoção/prevenção/tratamento de álcool e outras drogas (6 anos), e de avaliação de programas (10 anos).
E11	47	F	Psicologia	Doutorado	Instituição Pública de Ensino Superior e Instituição Privada de Ensino Superior	Experiência na área de uso abusivo de álcool e outras drogas (15 anos) e na área de avaliação de políticas/programas (12 anos) e como docente nas áreas de saúde do adolescente (3 anos) e de promoção/prevenção/tratamento de álcool e outras drogas (8 anos),
E12	36	F	Enfermagem	Doutorado	Instituição Pública e Privada de Ensino Superior	Experiência na área de uso abusivo de álcool e outras drogas (9 anos) e como docente na área de promoção/prevenção/tratamento de álcool e outras drogas (9 anos)

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O nível de concordância, calculado por meio da soma das respostas positivas da escala *likert*, obtido na primeira rodada foi de 75%. Diante disso, foi necessário realizar a segunda rodada de opiniões. As sugestões que obtiveram o consenso entre os pesquisadores foram acatadas e o Modelo revisado foi novamente enviado aos participantes com a informação das principais modificações realizadas na primeira rodada de opiniões (Quadro 8):

Quadro 8 - Concordância e Sugestões da Primeira Rodada de Consenso. Etapa de Validação do Modelo Lógico do Programa Descolado. Recife, Pernambuco, Brasil, 2019.

ESPECIALISTA	CONCORDÂNCIA	SUGESTÕES ACATADAS
E1	Concordo	<p>- O componente “oficinas com adolescentes” me parece mais uma atividade/processo do que um componente em si. Uma sugestão seria renomeá-lo para algo que remetesse à AUTONOMIA</p> <p>- Senti falta de um componente INTERSETORIAL no programa</p> <p>- Como forma de deixar o “processo” mais claro, sugiro que para cada “subcomponente” sejam agrupados os respectivos “processos” em ordem de acontecimento</p> <p>- Cada produto reflete um resultado imediato. Sugiro uma revisão detalhada para esse item do modelo. Colocar os “processos” em ordem de acontecimento vai ajudar muito nessa revisão.</p>
E2	Concordo	<p>- As oficinas indicadas no componente Oficinas são as descritas no programa? Serão 8 ou 9 oficinas?</p> <p>- “Melhoria dos relacionamentos interpessoais entre os próprios alunos e com os professores” está repetido nos Resultados Imediatos e Intermediários</p>
E3	Concordo	<p>- Entendo que a proteção que está sendo desenvolvida nas oficinas, em função de seus conteúdos é a proteção pessoal, pois atua sobre habilidades pessoais dos adolescentes. Ela pode ter um desdobramento social, mas o programa não envolve a participação dos pais, ou comunidade, para poder afirmar que aumenta a proteção social.</p>
E4	Discordo	<p>- OBJETIVO: Achei o objetivo confuso, sei que é o mesmo que está no programa, mas pela leitura do projeto, tenho a impressão que o principal objetivo seria:</p> <p>Ampliar a capacidade dos alunos do 6º ano da Rede Municipal de Ensino de apresentar posturas críticas, autônomas e de resistência frente a possibilidade do uso de álcool e outras drogas.</p>

		- O componente formação de educadores deve vir antes do componente Oficinas com Adolescentes
E5	Concordo plenamente	-
E6	Concordo	-
E7	Concordo	- Sugiro mudar a ordem dos componentes “Oficinas com adolescentes” e “Formação de educadores”, já que a formação antecede as oficinas; - Penso que o subcomponente “Monitoramento e avaliação” que está no componente “Gestão” deveria ser transversal e permear todas as etapas.
E8	Concordo plenamente	-
E9	Concordo	-
E10	Discordo	- O OBJETIVO MUITO AMPLO para o escopo do programa; - o uso de álcool e outras drogas é uma questão que envolve vários setores, um programa no ambiente escolar – precisaria ser incluindo o um componente de articulação intersetorial – considerando a secretarias de educação; - Sugestão de mudança do nome do componente de OFICINA COM ADOLESCENTES – tendo em vista, que é apenas uma atividade e o eixo da prevenção. Talvez, prevenção ao uso de drogas para os adolescentes e a oficina ser considerada uma das atividades do processo. - Para cada subcomponente, deverá ser construído os resultados imediatos.
E11	Concordo plenamente	-
E12	Nem Concorda, Nem Discorda	- Na minha percepção, o segundo componente não deveria ser oficinas (...) Oficinas são o meio, a estratégia e não o componente do modelo; - Sugiro rever os resultados imediatos de modo geral. Na minha compreensão, cada ação do processo pode acarretar resultados diferentes, ou talvez, em conjunto, alcancem resultados semelhantes;

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Vale ressaltar, em relação à primeira rodada, alguns comentários dos especialistas sobre a relevância do estudo e do Programa Descolado:

Refletir sobre o futuro de adolescentes brasileiros, propor programas que estimulem e desenvolvam sua autonomia, que valorizem suas vozes e oportunizem uma reescrita de sua história é pra além de necessário – é urgente. A consistência teórica do programa também precisa ser valorizada, ao ter Paulo Freire como eixo estruturante da proposta. Uma metodologia atemporal. (E1)

Tanto o modelo lógico quanto o projeto estão muito bem ancorados teórica e empiricamente. Parabéns pelo esforço em unir epistemologias de áreas do saber distintas a favor do exercício interdisciplinar, no que toca aos objetivos da pesquisa de ampla relevância social, principalmente, nos tempos atuais. (...) Parabéns pelos referenciais teóricos e pelo rigor com o qual conduz a pesquisa. (E5)

Fiz toda a leitura e achei muito interessante e um feliz encontro com Paulo Freire. Muito bom localizar neste Programa a estrutura da educação popular em saúde ou mesmo o que chamamos de “Clínica Freireana”. Inclusive dando-se menor atenção às questões conteudísticas sobre drogas e maior atenção ao humano! (E11)

Na segunda rodada de opiniões, os participantes foram solicitados a realizar um novo julgamento sobre o Modelo Lógico corrigido, e novamente avaliar por meio da Escala *Likert*, com sugestões de novas modificações.

Dos 12 especialistas participantes da primeira rodada, oito participaram da 2ª rodada de opiniões (Quadro 9). Os demais especialistas não responderam por indisponibilidade de tempo. O nível de concordância obtido na segunda rodada foi de 100%, não sendo necessária nova rodada de consulta.

Quadro 9 - Concordância e Sugestões da Segunda Rodada de Consenso. Etapa de Validação do Modelo Lógico do Programa Descolado. Recife, Pernambuco, Brasil, 2019.

ESPECIALISTA	CONCORDÂNCIA	COMENTÁRIO
E1	Concordo	Gostaria de parabenizá-la pela organização e sistematização da colaboração dos especialistas no seu Modelo Lógico. É nítida a mudança, amadurecimento e revisão de todo o processo a partir do conjunto de diferentes opiniões.
E2	Concordo	Modelo Lógico apresentou uma evolução e melhor expressão da intervenção
E3	Concordo Plenamente	Está muito bem desenhada esta versão final. Ficou interessante separar a articulação intersetorial da gestão direta do programa Descolado. Parabéns pelo trabalho.

E4	Concordo	-
E5	Concordo Plenamente	Com as adequações o modelo ficou ainda mais plausível e exequível na condução da pesquisa.
E7	Concordo Plenamente	Ficou claro e contempla a proposta.
E8	Concordo Plenamente	-
E9	Concordo Plenamente	Concordo com todas as alterações, acho que foi tudo pertinente e que qualificaram o modelo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Durante esse processo de validação do ML, quatro especialistas fizeram comentários/sugestões pertinentes para serem inseridas e/ou esclarecidas no documento oficial do programa pela equipe técnica, e que serão repassados para os mesmos ao final da pesquisa. Uma das *experts* questionou sobre como os educadores que realizam as oficinas nas escolas são selecionados, se são educadores ou funcionários da escola treinados:

Fiquei curiosa para saber como é feita a seleção dos educadores, se é um educador que conduz todas as oficinas com as turmas, se é alguém da escola que é treinado para essa atividade... como o professor da turma participa do programa? Talvez esse seja um procedimento a ser acrescentado no componente “Gestão” como uma responsabilidade da equipe técnica do programa ou no componente “Formação de Educadores”. (E9)

Ainda sobre a questão dos professores, outra especialista levanta o questionamento sobre a não constituição desses como público-alvo, e conseqüentemente, a probabilidade de alguns resultados não ocorrerem conforme previsto no modelo lógico, como por exemplo, a melhoria do relacionamento interpessoal entre professores e alunos.

Ao ler os resultados imediatos abaixo citados, decorrentes das oficinas com adolescentes, tive dúvidas da viabilidade deles serem alcançados por meio destas oficinas, visto que os professores não constituirão público-alvo. Há alguma chance destes resultados ocorrerem, mas eles seriam mais prováveis de ocorrer se as relações de ambos os grupos de atores (alunos e docentes) fossem trabalhadas. (E6)

A outra especialista trouxe como sugestão a inclusão do componente de produção de informação e comunicação social a fim de trazer materiais que auxiliem as demandas existentes na escola, ampliando o alcance do programa a fim de gerar uma mudança cultural local no ambiente escolar:

(...) materiais que possam melhorar a demanda específica da escola que está executando o programa. O programa foi delineado com uma série de informações para as oficinas e o próprio material que precisariam ser identificados em cada ambiente escolar, bem como, na comunidade que a escola está inserida, como uma forma de mudança de cultura local na perspectiva da promoção da saúde e prevenção ao uso de drogas. (E10)

Nesta mesma direção, uma especialista sugere inserir a periodicidade ou número de vezes em que as atividades de monitoramento e avaliação serão realizadas:

No PROCESSO de todos os componentes, no item Monitoramento e avaliação, sugiro inserir a periodicidade ou número de vezes que a mesma atividade será realizada. EX1: Na formação de educadores diz: - “Realização de oficinas formativas antes das ações nas escolas”, mas não especifica quantas. (...) E assim nos demais itens do Processo / Monitoramento e avaliação. (E8)

Após a validação, o Modelo Lógico foi encaminhado para a equipe técnica do programa julgar a pertinência para utilização do mesmo e fazer as modificações sugeridas no documento do programa.

Passo 5. Desenvolvimento de um modelo teórico do Descolado.

O modelo teórico apresentado na Figura 5 foi elaborado baseado no ML validado no passo anterior e apresenta: o contexto, em um âmbito mais macro, em que o programa está inserido; o contexto político-institucional do programa; as ações desenvolvidas (implementação) bem como os aspectos que as influenciam; os principais resultados que se espera do programa Descolado; e o impacto final esperado na população-alvo, ou seja, a teoria do programa.

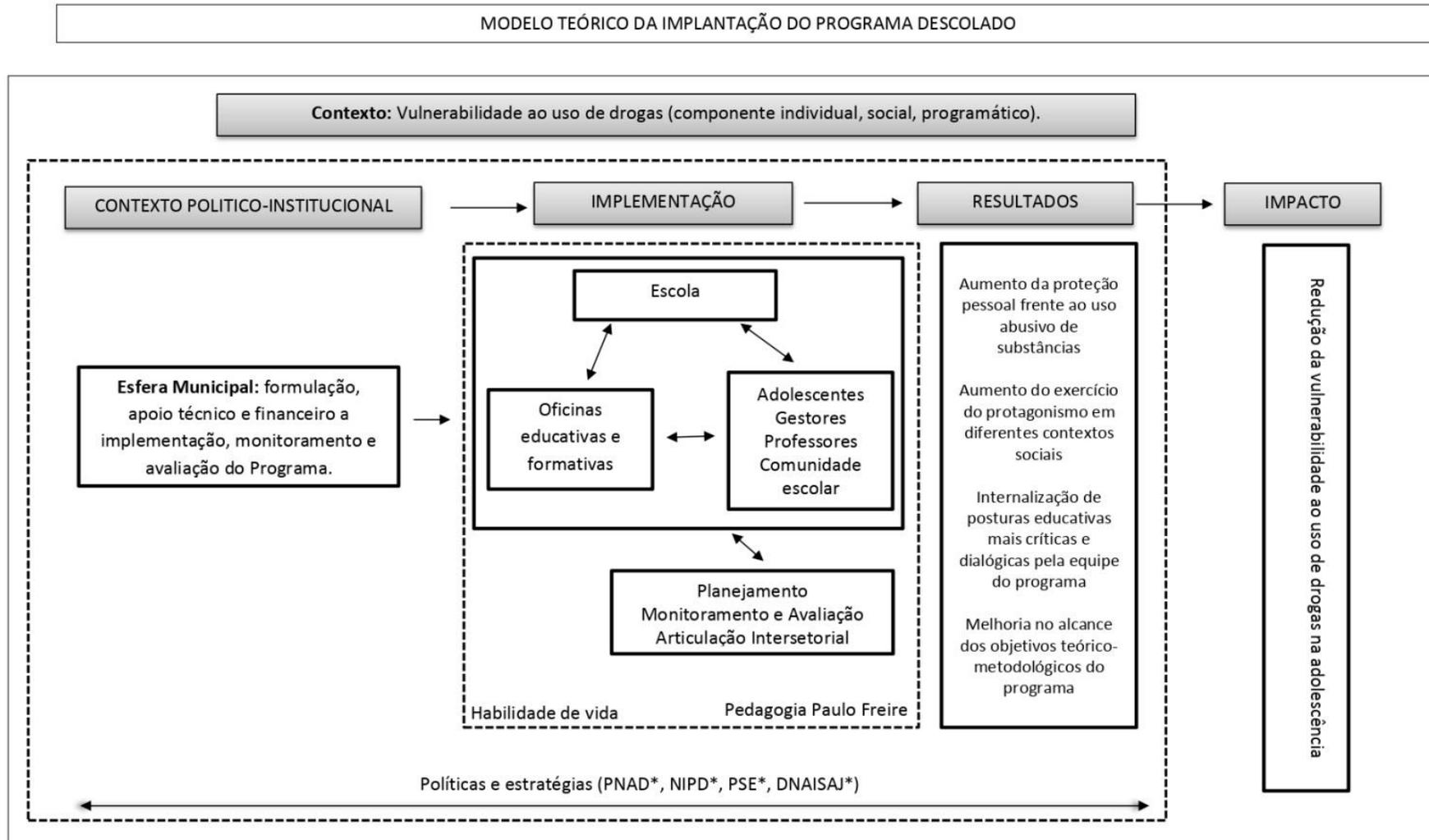
O programa Descolado foi desenvolvido para ser aplicado nas escolas municipais do Recife. No entanto, nem todas as escolas serão contempladas. Antes da implantação do programa é realizado, de forma intersetorial, um mapeamento do contexto em que a escola está circunscrita. Dessa forma, as escolas que recebem o Projeto estão em áreas de maior vulnerabilidade de crimes e violência e utilização de drogas na localidade.

O contexto político-institucional do Descolado acontece em nível municipal, de forma que as outras esferas do governo não interferem no programa. Cabe ao poder municipal formular, apoiar tecnicamente e financeiramente a implementação do programa, monitorar e avaliar o Descolado.

Como já apresentado em outros passos, a implementação do Descolado na escola acontece principalmente pelas oficinas educativas e formativas que são influenciadas e sofrem influência de diversos atores sociais dentro desse contexto escolar. Essa implementação só é efetivada se

houver um planejamento prévio, monitoramento e avaliação ao longo da implementação e uma articulação intersetorial, principalmente entre as áreas da saúde, educação e assistência social.

Figura 5 - Modelo Teórico do Programa Descolado. Recife, Pernambuco, Brasil, 2019.



* PNAD: Política Nacional sobre Drogas; NIPD: Normas Internacionais sobre a Prevenção ao uso de Drogas; PSE: Programa Saúde nas Escolas; DNAISAJ: Diretrizes Nacionais para Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde).

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

O Descolado é fundamentado teórico-pedagógico-prático pelos referenciais das Habilidades de Vida proposto pela OMS e da Pedagogia Paulo Freire que direcionam todas as etapas da implementação do programa e são conceitos substanciais para alcançar os efeitos esperados pelo programa.

No modelo teórico, apresenta-se um recorte dos principais resultados esperados, contidos no modelo lógico do programa, para atingir o impacto que o Descolado almeja que é a redução da vulnerabilidade ao uso de drogas na adolescência. Os resultados esperados contemplam a interferência nas condutas tomadas pelos adolescentes, pela equipe do programa, como também uma autocrítica do programa em si.

Todas essas dimensões do programa Descolado são respaldadas pelas políticas públicas nacionais e internacionais de promoção e prevenção do uso de drogas, pelas estratégias intersetoriais e por diretrizes de atenção à saúde do adolescente.

Passos 6 e 7. Identificação dos usuários e definição dos procedimentos de avaliação.

Foi realizada uma reunião com a equipe técnica do Descolado com a finalidade de identificar os principais usuários e envolvidos em avaliações posteriores, bem como as principais inquietações sobre a implementação do Programa que possam ser respondidas na avaliação, levando em consideração os modelos lógico e teórico elaborados.

A equipe apontou que os principais envolvidos na avaliação seriam os adolescentes – participantes das oficinas, a gestão escolar, e a própria equipe técnica do programa – educadores e gestão.

As perguntas avaliativas consensuadas na reunião foram compiladas e categorizadas de acordo com os componentes do modelo lógico: gestão; formação de educadores; promoção de saúde e prevenção ao uso de drogas com adolescentes (Quadro 10).

Quadro 10 - Perguntas Avaliativas do Programa Descolado. Recife, Pernambuco, Brasil, 2019.

GESTÃO e ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL	FORMAÇÃO DE EDUCADORES	PROMOÇÃO DE SAÚDE E PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS COM ADOLESCENTES
O mapeamento do contexto social da comunidade que a escola está inserida realizado (ou acessado) pelo programa Descolado dá subsídios para a intervenção?	A formação teórico-prática dos facilitadores do programa realizada atende as necessidades da intervenção?	O modelo prático que é realizado nas oficinas (em duplas) é efetivo?

Como se dá a pactuação entre a gestão do Descolado e os gestores das escolas? Acontecem? Efetivas?	A formação de educadores proporciona uma melhoria de uma capacidade de adoção de uma prática dialógica por eles?	As Teorias (Habilidades sociais e Freireanas) sobre as quais a intervenção foi construída são adequadas?
Os recursos materiais e humanos disponibilizados pelo programa são suficientes para atender as necessidades da intervenção?	A formação de educadores contribui para melhoria da desenvoltura dos facilitadores em sala?	As temáticas do programa extrapolam/ geram reflexões para além do âmbito escolar (profissional, familiar, relacionamentos)?
O monitoramento e a avaliação das ações do programa são efetivos (acontecem, como acontecem, são produtivos)?	A formação de educadores contribui para ampliação da habilidade em utilizar estratégias pedagógicas na atualização em sala?	A metodologia das oficinas está adequada ao público-alvo (alunos do 6º ano) que se pretende aplicar o programa?
Como se dá a comunicação entre a equipe do Descolado e a comunidade escolar? Acontecem? De que forma? São Efetivas?	De que forma os facilitadores do Descolado definem estratégias de enfrentamento das dificuldades encontradas em sala? São eficazes?	As oficinas contribuem para o aprimoramento das práticas educativas em sala pelos adolescentes?
O programa Descolado oferece suporte técnico necessário para sua implementação nas escolas?		A metodologia operacional para construção do PPP está adequada para o público-alvo?
Os pré-requisitos básicos estabelecidos para contratação de recursos humanos para atuar como facilitadores do programa foram observados e estão adequados para intervenção?		O PPP desperta o interesse dos jovens, adolescentes, para pensar sobre seus objetivos de vida, ver as possibilidades de futuro?
		As oficinas são capazes de melhorar o relacionamento interpessoal entre os próprios adolescentes e deles com os professores?
		As oficinas aumentam a capacidade dos adolescentes de apresentarem posturas críticas, autônomas, e de resistência frente à possibilidade do uso de substâncias?
		As oficinas possibilitam a ampliação da capacidade de autoconhecimento pelos adolescentes?
		As oficinas proporcionam a melhoria no estabelecimento de metas para o futuro pelos adolescentes?
		O programa é eficaz na prevenção de álcool e outras drogas?
		O programa é capaz de despertar o protagonismo juvenil?
		O objetivo do programa está sendo alcançado?

		A metodologia do programa é ideal para o que o programa se propõe a fazer?
--	--	--

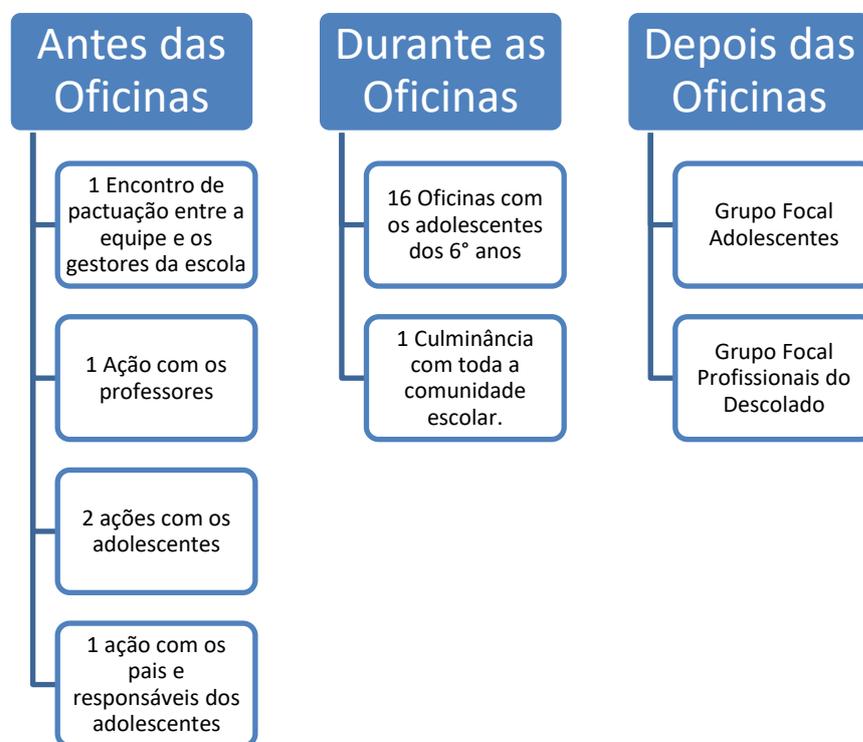
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As perguntas avaliativas conduziram a escolha do referencial teórico para a avaliação da implementação, a Medida de Fidelidade da Implementação (DANE E SCHNEIDER, 1998; DUSENBURY et. al., 2003). É importante destacar que na avaliação foi dado um enfoque maior para o componente “promoção de saúde e prevenção ao uso de drogas com adolescentes” por entender que este é o eixo norteador do Descolado. Os outros componentes “gestão”, “articulação intersetorial” e “formação de educadores” são compreendidos como meios de chegar ao objetivo-alvo do programa que é a prevenção ao uso de drogas com os adolescentes.

6.2 FASE 2 - AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO DESCOLADO

As evidências foram coletadas em 24 momentos que correspondem às ações antes das oficinas, às oficinas e depois das oficinas (figura 6):

Figura 6 - Momentos de coleta de evidências. Recife, Pernambuco, Brasil, 2021.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

6.2.1 Contextualização do Ambiente Escolar

A primeira etapa da avaliação da implementação foi contextualizar o ambiente escolar (cenário da pesquisa) por meio de observações do ambiente, entrevista com gestor e grupo focal com coordenadores e professores. Essa contextualização é aqui apresentada e seguiu uma sequência cronológica dos fatos.

- Entrevista com Gestor

Em dezembro de 2018, a pesquisadora juntamente com a equipe do programa Descolado fez um contato inicial com a gestão da escola para conhecer o local onde seria realizada a pesquisa, conhecer os gestores, e pactuar dias e horários que poderiam iniciar o Descolado.

Nesse momento, foi realizada uma breve entrevista com o gestor da escola (G), que trouxe relatos sobre os locais onde trabalhou antes de assumir o cargo atual, pontuou a importância do projeto Descolado para a escola, com base nas experiências vivenciadas no estudo piloto, discutiu as questões estruturais da escola, e por fim, falou um pouco da experiência do primeiro ano em que a escola teve um ensino em tempo integral.

No início da conversa com G. este relata que trabalhou no Núcleo de Enfrentamento à Violência Escolar que fez parte de alguns conselhos na prefeitura do Recife, como o conselho da juventude e do seguimento de políticas afirmativas dentro da SEPOD, trazendo em seu discurso a proximidade com o público adolescente: “E é isso que eu faço aqui, ou tento fazer, é conviver com essa juventude aqui” (G).

O gestor reconhece que a juventude está em busca de vivenciar várias experiências, positivas e algumas negativas, não apenas dentro do contexto escolar, mas também das questões sociais como a convivência com as drogas, diante de um contexto de marginalização e vulnerabilidade que esses adolescentes fazem parte:

(...)todas essas experimentações sociais e experimentações humanas. Não só do todo ponto de vista dentro dessa escolarização, como das questões sociais. Por exemplo, convivência com a droga, com essa marginalização da sociedade, esse contexto de vulnerabilidade, esses meninos fazem parte (G)

O gestor da escola foi bastante receptivo e pontuou a importância do estudo piloto² realizado pela equipe do Descolado naquele mesmo ano na Escola, e na sua concepção, o

² O estudo piloto foi realizado pela equipe do Descolado antes de iniciar a coleta de dados da pesquisa. De acordo com a equipe do Programa, eles realizaram uma versão “piloto” do Descolado para fazerem os ajustes necessários para a “versão final”.

objetivo do programa era fortalecer as relações humanas, fortalecer o adolescente para que ele consiga enfrentar seus problemas sem precisar fazer uso das drogas:

(...)o meu olhar enquanto educador, enquanto gestor, enquanto pesquisador; o papel hoje do “Descolados”, primeiro é fortalecer as relações humanas né, é a minha visão (...) E a gente tá tendo a oportunidade de trabalhar isso dentro dessa unidade aqui, do ponto de vista de dizer assim: “trabalhar tua identidade e trabalhar a tua expertise enquanto pessoa, pra resolver alguns problemas da tua comunidade, do cotidiano, do enfrentamento às adversidades sociais.” (G)

Diante desse potencial que ele enxerga no Descolado, o gestor afirma que a proposta do programa poderia se tornar uma disciplina eletiva, ou algo importante dentro desse contexto escolar, pois percebe que esse conteúdo não é trabalhado nesse espaço:

“(...) Eu tiro o chapéu, digo que é uma proposta que poderia vir a ser também uma disciplina eletiva ou algo importante dentro desse contexto escolar. (...)Eu acho que isso falta muito ainda dentro das escolas, em todas as escolas, porque é uma demanda social que não foi trabalhada.” (G)

Quando questionado sobre os aspectos da estrutura escolar, o mesmo afirma que é uma escola como qualquer outra escola municipal do Brasil, e precisa lidar com problemas de relações, ausência das famílias, falta de professores e adoecimento de funcionários.

“A escola é uma escola como qualquer outra escola municipal, eu diria a contexto de Brasil, não aqui em Recife. É uma escola que tem problemas de relações, tem problemas com ausências de famílias, eu tenho problemas com falta de professores, adoecimento de funcionários.”

O gestor da escola também pontuou que o ano de 2018 foi desafiador, pois foi o primeiro ano em que a escola se tornou ensino de tempo integral. Anteriormente, os adolescentes só vinham apenas um turno: “É um ano bem desafiador porque a realidade desses meninos era está indo na escola ou pela manhã ou pela tarde, hoje eles passam o dia todo aqui.” (G)

Ele afirma que essa experiência fez com o que conhecessem com maior propriedade os alunos, inclusive as relações familiares conflituosas, e reconhece que a partir desse olhar para o contexto é possível compreender os motivos aos quais os adolescentes apresentam dificuldades no aprendizado:

“E a gente conhece as pessoas hoje com muito mais propriedade, né?! Sabe quem tem um problema de relação com a mãe ou com o pai ou com a família (...) E aí a gente consegue fazer esse encaixe ou esse elo entre: qual a dificuldade de aprendizagem hoje e o por quê?”

- Grupo Focal com Professores e Coordenadores da Escola

O grupo focal teve como objetivo caracterizar a comunidade escolar, bem como o contexto em que estão inseridos. Participaram do grupo a equipe pedagógica da Escola (1 vice-gestora (VG), 1 coordenadora (C), 11 professores (PR1, PR2 ... PR11)).

Durante o grupo focal, os educadores foram questionados sobre a localidade ao qual a Escola está circunscrita. Eles fizeram a ressalva de que alguns alunos que frequentam a escola não moram naquele entorno, mas vem de outras localidades para estudar ali, e por isso é bem “diversificada”: “É porque no caso aqui essa escola, ela recebe estudantes de várias localidades” (PR1)

Mesmo assim, ressaltam que a escola é bem localizada, não tem periferia, nem favelas, nem área de invasão, área de cheia e, por isso, consideram a localidade bastante privilegiada:

“O bairro daqui ainda é um privilégio trabalhar nessa escola aqui porque não existe periferia. Nós estamos numa área completamente nova. (...) São bairros de elite aonde não existem favelas, não existem área de invasão, área de cheia.” (PR2)

Os professores apontam que os alunos são “tranquilos” quando comparados com outras escolas do Recife, são adolescentes mais “educados”, em sua maioria, e não faltam com respeito com os professores.

“nós temos uma clientela que realmente, pelo que, se comparar com o que nosso colega de outras escolas falam, a gente tem uma clientela bem tranquila.”(PR3)

“A gente percebe que até a questão de educação dos alunos, a gente percebe que aqui na escola é diferenciado. (...) Então eu acho que aqui, por ser próximo que nem a colega disse, de bairros nobres, a gente tem essa mistura de alunos que estão migrando de escolas particulares pra cá. Não vejo muito problema de disciplina, de anarquia, de falta de respeito.” (PR4)

Quando questionados sobre o que observam dentro da escola sobre as questões da vulnerabilidade dos adolescentes ao uso de drogas, os educadores afirmam que não acontece dos adolescentes trazerem drogas para escola ou fazerem uso dela dentro ou nos arredores do espaço escolar. Afirmam que aconteceu um caso isolado, mas que foi rapidamente identificado e tratado junto com os familiares:

“Nós não temos problemas por exemplo, como outros locais, de pegar em sala de aula, nos banheiros, a gente não tem esse problema aqui (...) Em 2016 teve um caso que foi logo detectado e chamado logo os pais (PR2)

Os professores foram provocados a pensar na questão da vulnerabilidade para além do consumo no espaço físico da escola, abrangendo o contexto de uma forma mais macro (relações familiares, amizade, bairro onde moram), e pontuaram que já presenciaram conversas entre os adolescentes sobre essa questão do uso de drogas no contexto familiar, e que alguns adolescentes associam o tráfico com poder, admiração, respeito dentro da comunidade.

“eu vejo na sala de aula assim, ao meu ver normal, eu converso e dizem meu primo e tal já se envolveu e eu já ouvi vários relatos de que aconteceu, então eles geralmente conversam entre si.” (PR5)

“É uma coisa que faz parte né, do convívio deles, dentro de lares... inclusive tem uma aluna aqui, que ela dizia na sala que o maior sonho dela era ser a primeira dama da rota de ferro (...) eles crescem vendo as pessoas ter medo ou apoiarem aquelas pessoas que são do tráfico porque é o símbolo de poder dentro de uma comunidade carente. Porque as pessoas tem medo, ou tem admiração ou tem pelo menos que respeitar né, pra não ter, pra não ser incomodado. Então todo mundo quer isso, ser respeitado.” (PR2)

Um professor discute a questão do álcool como sendo uma droga lícita que a maior parte dos adolescentes de sua turma do último ano escolar já experimentou. O professor chama atenção para o fato de que muitos começam cedo e com o consentimento dos pais, o que os colocam em situação de vulnerabilidade:

“eu perguntei ao oitavo ano quem bebia (...) e quase todos ou bebiam ou já tinham bebido, e os que bebiam era com autorização dos pais. (...) E como é uma droga lícita, fica muito mais vulnerável.” (PR5)

Quando questionados sobre quais estratégias de enfrentamento existem na comunidade e/ou na escola, os professores relataram palestras realizadas pelo núcleo de apoio da prefeitura dentro da escola, como também um projeto de esporte (futebol) realizado no final de semana, além de um planejamento para trazer professor de dança (maracatu) também para o final de semana. Na comunidade, os educadores citaram trabalhos voluntários envolvendo arte, esporte, grafiteagem, dança: “Na comunidade em si tem trabalhos voluntários, trabalham muito pegando arte, dança, grafiteagem.” (PR6)

6.2.2 Avaliação da Fidelidade

Inicialmente serão relatadas as ações que antecederam as oficinas para seu planejamento e mobilização da participação dos adolescentes. Posteriormente, as oficinas serão caracterizadas. Em seguida, serão apresentados os dados referentes às dimensões da Medida de Fidelidade da Implementação.

A coleta de dados dessa etapa da pesquisa iniciou com o planejamento da gestão do Descolado com o gestor e com ações realizadas pela equipe do programa Descolado na Escola, mas que não estavam contempladas nas normativas do programa. Por entender que essas ações foram de aproximação do campo e “extra oficial” elas contextualizam a entrada do Descolado na Escola.

- Planejamento da Gestão do Descolado com a Gestão Escolar.

As ações do Descolado na escola começaram com o planejamento e pactuações realizadas entre a equipe do Programa juntamente com a gestão escolar. Na ocasião, o gestor

explica para a equipe que no primeiro dia do ano letivo eles fazem uma recepção com os alunos do 6º ano e seus pais para explicar algumas regras da instituição de ensino, fazem uma dinâmica para recepcionar os alunos que serão recém-chegados na escola. O gestor sugere que nesse dia a equipe do Descolado participe desse encontro com pais e alunos, ficando responsável por fazer uma dinâmica com eles. A equipe fica entusiasmada com a possibilidade de poder fazer uma sensibilização inicial para que os adolescentes fiquem interessados em participar do Descolado, bem como os pais compreendam a importância do programa na Escola.

Além disso, G. menciona que fará uma reunião apenas com os professores. A pesquisadora e equipe do programa foram convidadas para terem um momento de fala nesse encontro. A pesquisadora se responsabilizaria para conversar sobre a pesquisa e fazer um grupo focal com eles, e a equipe do programa ficou responsável por apresentar o Descolado e sensibilizar os professores a incentivarem a participação dos alunos no programa. Nessa ocasião não ficaram definidas as datas de cada encontro, mas o gestor confirmou que seria provavelmente em fevereiro do ano seguinte (2019), início do ano letivo.

As impressões desse primeiro encontro foram muito positivas, pois nitidamente o gestor estava bastante motivado com o retorno do Descolado na escola. A estrutura da escola era organizada, limpa, e o gestor aparentou ser bem envolvido com todos os aspectos daquela instituição:

“Ficamos conversando cerca de 45 minutos e foi bem produtivo, foi uma conversa inicial, mas deu pra perceber que ele (gestor) tá muito empolgado e muito aberto para as propostas do programa e da pesquisa também.” (Diário de campo)

- Primeira ação da equipe do DESCOLADO na escola

No dia 1 de fevereiro de 2019, conforme combinado, foi realizada a primeira ação da equipe do programa na Escola selecionada. Mesmo não estando previsto dentro dos documentos do programa Descolado foi realizada uma ação de sensibilização com a equipe pedagógica da escola (vice-gestora, coordenadora, professores) para que os mesmos fossem parceiros e estimulassem os adolescentes a participarem do programa.

Nesse momento, dois profissionais da equipe do Descolado contextualizaram o programa e explicaram o objetivo do Descolado. A equipe valorizou a participação dos professores nesse processo de construção/ divulgação do Descolado, pontuando que eles podem de alguma forma trazer isso durante suas aulas tornando um “círculo virtuoso”, além de trazer um dos referenciais teóricos do programa para embasar sua fala. Durante a ação, um dos profissionais do Descolado citando Paulo Freire afirma que apesar dos adolescentes serem condicionados (devido ao contexto de vulnerabilidade em que vivem – conforme discutiram),

não são determinados por esses contextos. Além disso, ressaltam que o programa vai além da prevenção de drogas.

Durante todo o tempo os professores foram participativos, muito atentos ao discurso que a equipe do Descolado estava trazendo, tirando dúvidas. No fim, eles valorizam a fala da equipe e o projeto Descolado, trazem a sugestão de serem parceiros do Descolado: inserir o tema da oficina que será trabalhado naquela semana nas suas salas de aula (transformando em conteúdo para ser discutido e/ou em atividades). Todos participam da dinâmica final com muito entusiasmo e agradecem o momento com a equipe.

- Segunda ação da equipe do DESCOLADO na escola

No dia 05 de fevereiro de 2019 a equipe do Descolado retornou à Escola para realizar uma ação com os adolescentes e seus responsáveis, conforme combinado anteriormente. Essa ação também não estava prevista para ser realizada dentro das normativas do programa, mas como foi solicitado pela gestão e a equipe também achou interessante esse primeiro contato decidiram realizar.

Foi realizada uma pactuação prévia entre a equipe do DESCOLADO e a gestão, acordando quais as atividades que o DESCOLADO faria nesse dia, com os horários definidos para cada momento: Um momento geral com todos (responsáveis e estudantes) na quadra da escola, depois disso, os grupos seriam divididos (conforme divisão da escola): uma sala com os responsáveis, outra com as 3 turmas do 6º ano (6A, 6B, 6C).

Na quadra, o coordenador do Descolado faz uma fala introdutória sobre o programa. Fala sobre a questão do álcool e das drogas nessa faixa etária. Tenta sensibilizar os pais e envolvê-los por meio de perguntas sobre a realidade do uso do álcool e drogas. Depois aborda rapidamente sobre a prevenção. E responsabiliza os pais para estarem juntos nesse processo da prevenção, principalmente supervisionando seus filhos. Ressalta a importância dos pais na prevenção do álcool e drogas e coloca o programa como uma “ajuda” nessa prevenção.

Na ação com os responsáveis, o Coordenador do Descolado faz a condução do momento, com dinâmicas e provocando reflexões sobre a importância da família na vida dos adolescentes:

“O coordenador questiona-os: como despertar o melhor que vocês veem neles? E faz uma nova dinâmica (marcas no papel). Todos os cuidadores participam da dinâmica, interagem uns com os outros e com o coordenador, riem (momento descontraído). E traz a reflexão sobre a dinâmica para os cuidadores: “o que fazemos – como pais/cuidadores – marcam a vida das crianças, seja de forma positiva ou negativa”.” (Diário de campo).

O coordenador segue explicando os objetivos do Descolado, que tem o foco nos pontos positivos dos adolescentes, no desenvolvimento de habilidades e objetivos de vida. Ressalta que apesar de ser uma ação de prevenção de drogas, não irá falar sobre as drogas, mas sobre os objetivos de vida, fatores que o protegem desse uso. E faz o encerramento agradecendo o envolvimento.

No mesmo momento, estão acontecendo as ações com os adolescentes. A equipe também trouxe muitas dinâmicas para descontrair, fortalecer o vínculo, e instigar reflexões de forma mais participativa. A equipe apresenta o Descolado para os adolescentes e estimulam a reflexão crítica sobre o uso de drogas, a partir das respostas dos adolescentes e do conhecimento prévio que eles trazem:

“A equipe pega o “gancho” dos jogos que os adolescentes haviam pontuado na dinâmica anterior, e trazem questionamentos sobre benefícios e malefícios de vícios.” (Diário de campo)

Depois desse momento, um dos profissionais do Descolado fala de forma muito geral sobre o projeto Descolado, de forma a despertar a curiosidade dos adolescentes e convidando-os para participar das oficinas. Finalizam fazendo uma reflexão sobre a importância da união do grupo/turma para que as oficinas do programa sejam proveitosas e a importância de um ambiente harmonioso, que escuta uns aos outros e de ajuda mútua.

Esse dia foi finalizado com uma reunião rápida com toda a equipe do Descolado, levantando quais foram os aspectos positivos do dia e os pontos que precisam ter mais atenção para o próximo momento na Escola. De forma geral, apontaram a importância de trabalhar o tripé (família-adolescente-escola) e de fazer mais vezes esse encontro inicial – antes de começar as oficinas.

Nesse mesmo dia, a equipe do Descolado pactuou com o gestor sobre o dia e horário que o programa iria acontecer na Escola.

- Caracterização das Oficinas

As oficinas aconteceram em duas turmas 6º ano B e 6º ano C que continham uma média aproximada de 20 adolescentes por turma, de ambos os sexos, com idade entre 11 anos e 14 anos. As oficinas foram mediadas por 4 Educadores Sociais da Prefeitura do Recife, que receberam uma formação prévia para atuarem no Descolado, conduzidas por uma dupla em cada turma. É importante destacar que no primeiro dia de ação do Descolado na escola foram

5 profissionais. O período de realização das oficinas foi de 13/03/2019 a 22/05/2019. Entretanto, a 5ª e a 6ª oficina ocorreu em um intervalo de 4 semanas.

- Dimensões da Medida de Fidelidade

Os resultados provenientes das entrevistas, diários de campo e questionário realizados ao longo das oficinas foram categorizados em 4 categorias: Aderência, Dosagem, Qualidade da Entrega e Responsividade, utilizando o referencial de Medida de Fidelidade da Implementação (DANE E SCHNEIDER, 1998; DUSENBURY ET. AL., 2003). Os principais resultados foram sumarizados no quadro 11, cujo conteúdo é detalhadamente apresentado a seguir de acordo com as dimensões.

Quadro 11 - Síntese dos resultados de acordo com as dimensões da fidelidade da implementação. Recife, Pernambuco, Brasil, 2022.

DOSAGEM	
POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
- Possibilidade de mudar horário das oficinas (inseridas dentro da carga horária acadêmica);	- Oficinas realizadas no período após encerramento das atividades escolares (extraturno); - Tempo de duração das oficinas <i>versus</i> dinâmica escolar (contratempos); - Frequência das oficinas não congruentes com o Descolado (semanais);
ADERÊNCIA	
POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
- A avaliação entre os integrantes da equipe do Descolado aconteceu na maioria das oficinas; - Sugestão de um avaliador externo para auxiliar o processo de identificação de fragilidades e aprimoramento das ações; - Alcançou-se os objetivos propostos para as oficinas;	- Dificuldades contextuais do ambiente escolar dificultaram a realização das oficinas; - Impossibilidade de trabalhar a quantidade de material previsto para cada oficina no tempo programado; - Fatores pessoais (doença) dos aplicadores, associado à ausência de outros profissionais que pudessem substituir a equipe, foram obstáculos para atingir todos

<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos das oficinas atrativos, dinâmicos e capazes de mobilizar a participação dos adolescentes; - Ajuste das atividades propostas para uma das oficinas e aprofundamento dos conteúdos e atingir os objetivos do dia; - Realização de um encontro extra denominado “culminância” com o objetivo dos adolescentes exercerem o protagonismo aprendido durante as oficinas; - Boa relação entre a equipe do Descolado e a gestão escolar; - Monitoramento do coordenador geral durante a implementação das oficinas na escola, e um feedback para os implementadores no final do dia; - Entrevistas realizadas pelas pesquisadoras ao final do dia ajudou na reflexão crítica das posturas dos implementadores durante as oficinas; 	<p>os conteúdos previstos para determinada oficina;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguns conteúdos das oficinas são mais cansativos e menos divertidos; - Sugestão de modificação de algumas oficinas: inserção de atividades mais dinâmicas, e diminuição da quantidade de atividades propostas para cada oficina; - Sugestão de mudança na turma para as quais as oficinas estão sendo direcionadas para uma faixa etária mais velha (8/9º ano) ou modificar algumas das atividades para adequar à turma do 6º ano; - Sugestão de dividir a turma em grupos menores, de acordo com a logística de espaço da escola e recursos humanos do Descolado; - Dificuldades na marcação dos encontros para realização das oficinas com o gestor da escola (incompatibilidade de dias); - Não cumprimento, em alguns momentos, dos horários estabelecidos para o transporte da prefeitura, prejudicando as oficinas;
QUALIDADE DA ENTREGA	
POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Preparação prévia dos profissionais para realizar as oficinas; - Forma de trabalho mais fluida e dinâmica com presença de uma dupla de implementadores. - Sugestão de alinhamento em reunião prévia acerca de alinhar em reunião estratégias de enfrentamento da dificuldade em estudar os temas das oficinas; - Organização do ambiente previamente e em semicírculo favorecendo que todos consigam se olhar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não preparação prévia de alguns profissionais para as oficinas, gerando insegurança na condução; - Melhorar a sintonia entre as duplas que conduzem a mesma oficina para atuarem de forma mais “orgânica”, alinhada, dinâmica. - Modificação das salas da escola em que as oficinas eram realizadas, conforme cronograma de aulas, dificultaram a organização previa da sala pela equipe; - Necessidade maior preparo dos implementadores que adotaram posturas contraditórias ao que o programa requer

<ul style="list-style-type: none"> - Confecção do crachá para saberem o nome dos alunos e facilitar a condução do encontro e cartões de advertência e som ambiente para melhorar engajamento dos adolescentes nas oficinas; - Postura dos facilitadores condizentes com os referenciais teóricos e metodológicos do programa (vínculo, diálogo, conhecer a realidade dos adolescentes, problematização); - Identificação dos adolescentes com problemas de comportamento, acompanhamento, e encaminhamento para gestão escolar; - Sugestão de definir “procedimentos” a serem adotados por toda equipe diante de situações que extrapolam o comportamento natural do adolescente e começam a atrapalhar a dinâmica da oficina; 	<p>(quebra de vínculos, dificuldade em problematizar, distanciamento da realidade dos adolescentes);</p>
RESPONSIVIDADE	
POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Boa receptividade dos adolescentes à equipe do Descolado; - Melhora da participação dos adolescentes ao longo das oficinas; - Diferentes níveis de participação entre os adolescentes; - Opinião positiva dos adolescentes sobre os conhecimentos aprendidos com as oficinas do Descolado; - Postura dos adolescentes refletiam o engajamento e o comprometimento com o Descolado: solicitavam silêncio da turma para continuidade das ações e respeito aos implementadores do programa, auxiliavam os profissionais na organização do ambiente, e sugeriram algumas mudanças nas atividades propostas em algumas das oficinas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na participação de todos os adolescentes por causa da agitação excessiva de alguns, e devido ao tempo disponível para realização da oficina;

<ul style="list-style-type: none"> - Melhora nas relações interpessoais entre os adolescentes da turma; - Boa relação entre os implementadores e os adolescentes; - Validação pelos adolescentes da reciprocidade no processo de ensino-aprendizagem construído ao longo das oficinas; 	
---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

DOSAGEM

A dosagem avalia a quantidade de conteúdo do programa recebido pelos participantes. Essa avaliação, nesta tese, foi realizada através da quantidade de ações, o tempo de duração e os horários de cada oficina, e a frequência com que elas ocorrem.

Foram realizadas pela equipe do Descolado e acompanhadas pela equipe de pesquisa 13 ações no contexto escolar. O horário das ações, bem como o tempo de duração e a frequência em que cada oficina aconteceu variou de acordo com os fatores contextuais do ambiente escolar. As ações pré oficinas foram pactuadas entre equipe do programa e gestão de acordo com o que já estava previsto no cronograma escolar. Para a realização das oficinas, a equipe do programa solicitou a gestão escolar um tempo de 50 minutos (equivalente a 1 aula), mas o gestor da escola que definiu o horário aconteceria, de acordo com o calendário acadêmico escolar. Dessa forma, a gestão definiu, inicialmente, que as ações iriam acontecer no período da tarde, após encerramento das atividades escolares (extraturno), o que gerou uma resistência na adesão do programa pelos participantes, e conseqüentemente uma dificuldade na realização das oficinas pela equipe, serão pontuadas no domínio Aderência:

“Acho que o desafio é esse, por mais que a gente tenha uma coisa super boa (...) super participativa, totalmente diferente de uma matéria num quadro, mas é a hora que eles largam e querem ir pra casa e aí... Isso por si só já desmotiva, já deixa impaciente, querendo ir pra casa, perguntando da hora e tudo mais.” (P3. Dia1)

“No caso agora eles largam às 3 horas, se a gente ta pegando eles às 3h, a gente está pegando eles pós-horário (...) Então ai está dificultando ainda mais porque eles entendem que eles tão aqui só por causa da gente.” (P4. Dia 2)

Diante de tais dificuldades, a equipe pontuou que uma alternativa para melhor adesão as oficinas seria a mudança no **horário**, mas que não tinham certeza de que a gestão escolar iria aceitar essa troca:

“Eu não mudaria a atividade, mas mudaria, por exemplo, o horário com certeza, mudaria o horário do descolado (...) Mas eu acho que não vai ter como mudar não. Já foi algo que a

gente conversou bem antes em relação ao horário.” (P1. Dia 1)

“(…) Mudaria só se pudesse o horário. (…) Então poderia ser colocado um horário antes deles largarem.” (P3. Dia 2)

A equipe também pontuou que fatores externos relacionados com a dinâmica escolar também interferiram de forma negativa na **duração** das oficinas. Os profissionais haviam se programado para o tempo de 50 minutos, porém os adolescentes eram solicitados a saírem da sala para o momento do lanche, prejudicando o planejamento da oficina.

“(…) em 10 ou 15 minutos está o pessoal da secretaria chegando pra chamar os alunos pra ir lanche. Então tipo tira o foco.. Então a gente não tem mais 50, a gente praticamente diminui o horário bastante. Então não consegue colocar em prática o planejamento da semana.” (P4. Dia 2)

“(…) a escola, eu achei que ela não ajudou, não está ajudando muito nessa aplicação porque é muito atrapalho (…) a gente entra na sala de aula... é um chama pra merenda, é um chama... o pai está chamando, aí a secretaria vai... depois vai os professores...” (P3. Dia 2)

Após o encerramento das entrevistas do 2º dia de oficinas, o coordenador da equipe do Descolado foi conversar com o gestor da escola sobre a possibilidade da mudança de horário e relatar as inúmeras interrupções que ocorreram de forma a prejudicar o andamento do programa. O gestor da escola fez a acolhida e informou que os **horários** seriam reajustados. A partir do encontro seguinte (dia 3) as oficinas passariam a ser realizadas pela manhã, e entrariam substituindo uma disciplina diferente a cada semana.

“Ao final da reunião o gestor e a vice gestora da escola foram até a equipe, falaram que tinham consciência da importância do projeto e que disponibilizariam todos os horários da quarta feira para a realização dos encontros, que só não poderiam ser nos mesmos horários, pois eles tirariam uma aula para a realização do projeto e assim os alunos não precisariam se estender na escola além do horário habitual.” (Diário de campo. Dia 2)

Ao iniciarem as oficinas do 3º dia pela manhã, a equipe pontuou aspectos positivos na mudança do **horário** como a tranquilidade dos adolescentes, bem como a diminuição da ansiedade, além da preparação prévia do ambiente (“ambientação”), que nas oficinas anteriores quando era realizado acabavam perdendo mais tempo ou não conseguiam realizar. Além disso, pontuaram que os adolescentes também expressaram que gostaram da mudança.

“O horário ajudou, tirou a ansiedade na hora, deu pra fazer a ambientação” (P2. Dia 3)

“O horário tá bem melhor, porque tá dando pra gente fazer as atividades sem tanto estresse (...) tanto pra gente quanto pros alunos, eles mesmos falam que o horário ficou melhor.” (P3. Dia 5)

Após os ajustes dos horários, a equipe começou a pontuar outras dificuldades em relação ao **tempo de duração** das oficinas. Relatam que em alguns momentos precisam finalizar antes do tempo previsto por fatores contextuais da escola.

“A escola dá 1 hora, sendo que a gente não tem isso na prática, entendeu? É dita uma hora, mas a gente não tem isso na prática. Então no caso a gente poderia reduzir um pouco nosso conteúdo, que é um pouco difícil, mas a gente vai ver como é que se adapta sobre isso, entendeu? Não se preparar pra dar 1 hora, se trabalhar pra dar meia hora (...)” (P3. Dia 3)

“A ação mediada por eles começou as 10:20 e se encerrou as 11h pois os alunos teriam outra aula, ou seja, não conseguiram atingir os objetivos daquela ação devido à falta de tempo.” (Diário de Campo. Dia 3)

Além disso, também pontuaram que conseguem otimizar o **tempo de duração** quando fazem a organização da sala sem os alunos estarem presentes, da mesma forma que o **tempo de duração** fica prejudicado quando os alunos já estão dentro dela, ou quando os profissionais precisam aguardar a saída do professor da sala.

“Hoje a gente não encontrou a sala arrumada, mas não tinha nenhum jovem, depois que entraram. Então a gente já conseguiu ajeitar a sala de forma rápida. Aí já ajuda. Quando a gente chega que eles já estão na sala aí já atrapalha, já perde muito tempo pra poder ajeitar com eles na sala, então tudo isso influencia. (P4. Dia 5)

“A gente sabe que o tempo é de 50 minutos, mas eles não conseguiram fazer tudo no mesmo tempo. A gente perdeu acho que uns 5 minutos pra juntar as cadeiras, pra poder fazer o círculo (...) Fora que trocou a turma e o professor ainda ficou um tempo dentro da sala. (...) Então acho que a gente perdeu aí uns 10 minutos entre o professor que estava sair e a gente arrumar as cadeiras. (P1. Dia 4)

A avaliação da dosagem também implica em analisar se a frequência em que as ações estão sendo realizadas é congruente com as normativas do programa. Inicialmente foi pactuado entre gestão do programa e gestão escolar que a **frequência** das oficinas seria de uma vez por semana. As cinco primeiras oficinas aconteceram com essa periodicidade, entretanto entre a 5ª e a 6ª oficina ocorreu em um intervalo de 4 semanas. Esse intervalo aconteceu devido a atividades decorrentes de outros projetos da Prefeitura, feriados, eventos da escola que entraram em conflito com as datas acordadas na programação do Descolado na escola. Após esses desencontros, a coordenação do Descolado conseguiu alinhar com a gestão escolar as três datas para concluir as oficinas do programa.

“No fim do dia, P1 (coordenador) conversa com pesquisadora que não haverá possibilidade de fazer a ação do Descolado na escola no dia 17 (semana seguinte), porque devido ao feriado da semana santa, a equipe do Programa estaria junto à prefeitura do Recife fazendo uma ação externa. Na segunda (22/04) o coordenador aponta que novamente não haverá ação do Descolado na escola porque a Secretaria (SEPOD) estará em trabalho externo para realização do planejamento anual. No dia 02 de maio, P1 entra em contato com a pesquisadora informando que não houve possibilidade de fazer ação naquela semana, devido a um “choque” entre a escola e disponibilidade do restante da equipe. Na mesma semana, P1 entra novamente em contato com a pesquisadora e afirma que a ação do Descolado de quarta (08/05) não será mais possível devido a questões da escola. Acontecem novas desmarcações por parte da Escola devido a assembleia com os professores, paralisação geral da Educação, e reunião de planejamento com os professores. (Diário de Campo. Dia 5).

A equipe do Descolado relatou o impacto gerado pela quebra da **frequência** com que as

oficinas estavam sendo realizadas. De acordo com o relato da equipe, esse espaçamento atrapalhou o sequenciamento das atividades, dificultando a memorização dos encontros tanto pelos profissionais quanto pelos adolescentes. Além disso, relataram que os adolescentes também sentiram falta das ações do programa.

“Acho que um ponto negativo (...) foi o espaçamento que a gente teve. (...) Uma menina falou assim “eu estava com saudade até” e outra disse “oxe nem lembrava mais de vocês”, outro disse “hoje é o último né”. Aí um entra abraçando a pessoa, o outro faz “vish”. É um misto de emoções danado. Mas esse espaçamento é ruim.” (P1. Dia 6)

“Então, hoje foi o nosso quinto encontro. A gente demorou um pouquinho, o intervalo entre o quarto e o quinto encontro, mais ou menos um mês de intervalo, e aí eu acho que essa quebra aí atrapalhou um pouquinho a sequência do que a gente vinha fazendo, dificultou um pouco até para memorizar, tanto da parte deles quanto da gente também, o que é que estava sendo feito numa sequência, então eu acho que dificulta um pouco essa quebra dessa rotina.” (P2. Dia 6)

ADERÊNCIA

Os resultados dizem respeito à avaliação da dimensão da Aderência do componente *“Promoção de Saúde e prevenção ao uso de drogas com adolescentes”* descrito no Modelo Lógico do Programa. Esse componente reflete os elementos essenciais (**oficinas e avaliação**) que precisam ser implementados conforme descrito no documento. Apesar de não ter sido o foco dessa avaliação, em seus discursos a equipe também trouxe elementos do componente *“Gestão”* que também serão apresentados nessa categoria.

Conforme previsto no documento do Descolado, ao final de cada oficina seria realizada uma reunião da equipe, que seria acompanhada pela equipe de pesquisadores, para **avaliar** e discutir sobre a intervenção e, conseqüentemente, aprimorar as práticas educativas em sala. Nesses momentos de **avaliação** foram coletados os dados sobre a aderência das oficinas.

“A gente vai seguir o mesmo padrão da reunião da semana passada focando em pontos positivos e pontos de atenção. E aí a gente fala independente da turma que a gente participou. Como é reunião geral, talvez P4. já tenha conversado com P2 e P3. comigo, e a gente levanta como se não tivéssemos conversado sobre isso ainda.” (P5. Dia 2)

“A reunião foi bem diferente da semana anterior e bastante produtiva. Talvez tenham ficado intimidados pela presença de P6. [Coordenador Geral]. A. conduz a reunião e pede para que todos se coloquem, mesmo já tendo conversado na entrevista com as pesquisadoras, mas que esse momento da equipe é importante.” (Diário de Campo. Dia 4)

Das 8 ações realizadas, apenas em uma não houve reunião. No 3º dia, houve um desentendimento entre dois integrantes da equipe, por questões relacionadas com o planejamento do transporte que os levaria de volta para a Prefeitura. Isso impossibilitou que, de fato, uma reunião acontecesse, por causa do clima tenso que se estabeleceu.

“A equipe se reuniu em uma das salas para que a reunião geral fosse feita. Contudo, P2 e

P1 se desentenderam devido a uma falta de comunicação entre a própria equipe. (...) Os ânimos ficam um poucos exaltados. (...) Após o desentendimento, o clima entre a equipe ficou bem pesado e uma reunião que sempre é regada a conversas e troca de informações importantes sobre as ações, tornou-se um momento de silêncio (bastante constrangedor).” (Diário de Campo. Dia 3)

No 5º dia, não houve reunião na Escola, pois o mesmo transporte chegou antes do horário combinado e a equipe do programa precisou ir embora. Mas a equipe fez a reunião e encaminhou as gravações para a pesquisadora.

“Novamente, o motorista já estava esperando pela equipe e por isso a entrevista com P1 ficou prejudicada. Não foi possível aprofundar, nem concluir as perguntas para o momento. Foi muito superficial. Não fizeram reunião em grupo na escola. P1. afirma que irá fazer quando chegar na Prefeitura e diz que irá gravar para a pesquisadora.” (Diário de Campo. Dia 5)

Um dos profissionais trouxe como sugestão para esse momento de **avaliação** das oficinas, a possibilidade de ter um avaliador externo para auxiliar nesse processo de identificação das fragilidades e aprimoramento das ações.

“Talvez a gente precise de um olhar externo pra dizer: olha, eu percebi isso e isso e isso. Porque aí quem vê de fora já é outra coisa, já vê uma coisa diferente e tal, na minha própria postura também, essas coisas.” (P1. Dia 3)

“Sendo bem sincero, agora eu não consigo identificar. É muito mais fácil quando alguém observa você e aí consegue trazer, sabe? Ó, é melhor nisso, melhora nisso, melhora nisso. Porque tá vendo de fora. E a gente tá tão envolvido na atividade, está tão envolvido, está olhando tanta coisa ao mesmo tempo, que passa muita coisa despercebido, sabe? Então agora não consigo identificar algo que tipo eu mesmo posso melhorar. Não que não tenha, mas eu não consigo identificar.” (P1. Dia 4)

Outro elemento do componente **“Promoção de saúde e prevenção ao uso de drogas com adolescentes”** são as **oficinas**. Como descrito, no Descolado são realizadas 8 **oficinas** com os adolescentes com as temáticas sobre: estabelecimento de vínculos; autoestima: perspectiva de futuro, autonomia, interdependência e relacionamentos saudáveis, realidade concreta, autenticidade, posteridade e protagonismo.

No primeiro dia das **oficinas**, os profissionais foram questionados sobre a implementação do conteúdo delas e afirmaram que conseguiram atingir os objetivos propostos para o dia.

“(…) Cada encontro tem um objetivo específico, diferente. Então, o de hoje a gente tem a questão de identificar alguns pontos em relação ao comportamento deles. Como é que eles se portariam em determinadas situações. Então a gente conseguiu aplicar sim. Por mais que a gente não consiga fazer todo o jogo, mas em algumas questões a gente consegue sim extrair algo deles, que eles falem, como é que eles pensam, como é que é o comportamento deles, como é que eles vão se comportar diante de determinada situação.” (P2. Dia 1)

“Eu acho que a gente conseguiu mesmo que de maneira breve o planejado (...) questionar sobre os temas relacionados, as perguntas. Sobre qual seria o posicionamento deles.” (P1 Dia 1)

É importante ressaltar que o segundo dia das **oficinas** na Escola foi marcado por muitas dificuldades contextuais relacionadas à dinâmica escolar e ao horário em que as oficinas estavam sendo realizadas, como já discutido no domínio Dosagem. Dessa forma, houve prejuízos na aplicação dos conteúdos das oficinas e os profissionais relataram que não conseguiram atingir o objetivo proposto para o dia.

“não foi tão legal quanto a gente imaginou, porque a gente não conseguiu colocar em prática tudo aquilo que a gente tinha planejado. (...) então assim, a gente chegou a concluir sei lá, 30% do que a gente trouxe hoje, mas ainda assim esses 30% foram basicamente tipo... fazer por fazer. Acho que não teve alcance dos objetivos” (P1. Dia 2)

“Hoje não foi legal. Não foi bom. Assim, a gente tinha o planejamento pra cumprir e a gente não conseguiu cumprir o planejamento que a gente estudou e veio proposto a fazer.” (P4. Dia 2)

“o segundo encontro praticamente não foi bem aplicado, ou foi digamos que 40% do que a gente tinha, a gente ainda tinha conteúdo a acrescentar...” (P2. Dia 2)

“Um dos mediadores da outra equipe entrou na sala e ficou observando a ação, tendo sinalizado que a ação da outra turma não aconteceu. (...) Parecem frustrados por não terem efetuado o planejamento do dia.” (Diário de campo. Dia 2)

Diante dessa dificuldade de aplicação de conteúdo, decidiram repetir o conteúdo da **oficina 2** no encontro seguinte. Destaca-se que, a partir do terceiro dia de ação na escola, houve mudança no horário em que as oficinas eram realizadas (também já discutido no domínio Dosagem) e por isso uma dupla de profissionais ressaltaram que conseguiram atingir os objetivos propostos na aplicação do conteúdo (tema da 2ª oficina) previsto para o dia.

“Hoje era pra ser o terceiro encontro, a gente fez o segundo, concluiu o que a gente não conseguiu colocar em prática no segundo” (P4. Dia 3)

“diferente da semana passada e dos outros encontros, a gente conseguiu aplicar. (...) acredito que com certeza a gente conseguiu alcançar aquilo que a gente pretendia. A questão de olhar para ele mesmo e identificar aquilo que ele tem de bom. Esse é o principal. O ponto negativo não é nem o principal, mas o principal é que ele enxergue aquilo que ele tem de melhor, as qualidades deles.” (P2 Dia 3)

Esta mudança de horário possibilitou que os conteúdos propostos em algumas das **oficinas** seguintes conseguissem ser aplicados de forma integral, conforme relatam a equipe técnica do programa.

“Então assim, a gente conseguiu fazer tudo que tinha programado para hoje, todas as atividades, tudo que a gente trouxe a mais, material gráfico também.” (P1. Dia 4)

“Hoje o tema era... a gente de planejamento/projeto de vida. A gente trabalha isso através daquela atividade, refletindo sobre aquela atividade e tentando entender o que é que dá sustentação pra gente chegar nesse objetivo, chegar no projeto de vida da gente.” (P1. Dia 5)

“A gente conseguiu aplicar na totalidade, conseguimos fazer a dinâmica de nó, conseguimos fazer a aplicação do PPP. Eu acho que esse daí foi um ponto positivo, porque a gente conseguiu fazer aplicação total.” (P2. Dia 5)

“na minha turma eu acredito que a gente levou... acredito não, eu tenho certeza que a gente

fez 100% do que a gente pretendia fazer.(...) Que foi justamente os dois temas propostos, protagonismo e posteridade (...)E através da atividade a gente conseguiu desempenhar o objetivo proposto. (P2. Dia 8)

Porém, em outras **oficinas**, alguns dos profissionais relataram que trabalharam o conteúdo de forma parcial, devido ao tempo disponível. Em suas falas fica claro que faltou planejamento para concluir as atividades das oficinas em sua totalidade no tempo disponível.

“A atividade ela foi bem dinâmica sim, sendo que a gente não concluiu o ponto final (...) que é o xequemate pra poder a gente se enturmar com eles e falar um pouco da autoestima, conversar sobre um pouco disso. A gente não conseguiu concluir por conta do tempo e já tinha outra turma esperando também.” (P3. Dia 3)

“O que eu mais gostei hoje foi que a gente entrou em temas que eram importantes, principalmente pra sala. Então assim, quando foi levantado temas como bullying, violência, drogas, essas coisas. Mas acho que a gente não conseguiu realizar todo o trabalho sabe? Realizar o objetivo como um todo. Assim, não que necessariamente você tem que trabalhar até o final pra poder o objetivo ser completo, quando na verdade tipo, você tem outros objetivos, uma outra discussão... mas a gente não foi até o final. Acho que a gente não trabalhou o PPP direito.” (P1 Dia 7)

“(...) Foi mais produtiva do que também outros encontros. A gente conseguiu trabalhar ou pelo menos tocar em todos os pontos que eram necessários pontuar à cerca do protagonismo e posteridade. (...) Não sei se em sua totalidade” (P1. Dia 8)

A quantidade de material também foi um fator que, segundo os participantes, interferiu na conclusão dos objetivos propostos nas oficinas.

“A temática hoje foi interdependência. Eu acho que atingiu o objetivo. Não 100%, porque como a gente tinha muita coisa (...) Mas dava pra ter dado mais tempo pra dialogar mais e discutir mais (...)Foi bom, mas poderia ter sido melhor.” (P4. Dia 6)

Fatores pessoais como doença também foram pontuados pelos profissionais como obstáculo para abordar o conteúdo integralmente. Em alguns momentos eles precisaram conduzir as oficinas doentes, em outros momentos alguns integrantes da equipe foram afastados por estarem doentes, e os outros precisaram conduzir sozinhos.

“A gente conseguiu passar a questão da autonomia. A gente só não leu a história, fez o PPP e a gente conseguiu acho que 90% do conteúdo de hoje, passar de uma forma legal. (...) devido a minha situação de saúde, mas eu estava um bocadinho impaciente e os meninos estavam muito eufóricos, eu não sei se foi as duas coisas juntas, mas eu tive uma certa dificuldade para aplicação do conteúdo, questão de tempo... o tempo foi pouco pra quantidade de material que a gente tinha pra trazer hoje” (P2. Dia 4)

“a questão do conteúdo a gente aplicou, talvez com algumas pequenas falhas, a gente conseguiu levar o conteúdo que a gente ia falar da realidade concreta, os pontos positivos e negativos e a continuidade do PPP deles e a construção da árvore. Então a gente conseguiu construir. Consegui realizar, passar o conteúdo, não ficou nada faltando, porém eu acredito que deveria... que talvez com o auxílio da outra pessoa não tivesse essa quebra pra eu poder dar continuidade nas pequenas coisas que ficou faltando, talvez algumas perguntas do questionário que era necessário.” (P2. Dia 7)

A cada experiência, exitosa ou não, na realização das **oficinas**, os profissionais eram provocados, na entrevista após as ações, a refletir sobre os conteúdos e os motivos pelos quais esses conteúdos não estavam sendo abordados completamente, conforme previsto no

documento do programa. Os profissionais afirmaram que a maioria dos conteúdos das oficinas eram atrativos, dinâmicos, e capazes de mobilizar a participação dos adolescentes.

“Eu acho que o material (...) ele não é chato. Os meninos em momento nenhum ficam só escutando. Eles participam em tudo. Qualquer que seja a oficina, eles colocam a mão na massa, sabe. Eles saem da rotina, eles experimentam para depois a gente refletir.” (P1. Dia 3)

“Foi bem interessante a atividade que a gente fez. A aula em si instiga, estimula eles a contarem um pouco, os sonhos, o que tá acontecendo na vida deles.” (P3. Dia 8)

“Essa foi uma atividade que deu muito certo com os adolescentes, porque trouxe pra o concreto e visual as falas que eles estavam discutindo. Nitidamente eles conseguiram ficar mais engajados.” (Diário de Campo. Dia 7).

Vale pontuar que os profissionais ficavam tristes por não conseguirem concluir o planejamento. Um dos profissionais, em uma das oficinas, pontuou que estava frustrado, pois tem uma alta expectativa em relação à entrega dos conteúdos das oficinas. Ele afirma saber o potencial que cada oficina tem de gerar discussão e gerar uma reflexão que “fazem a diferença na vida dos adolescentes” e quando não acontece, ele fica frustrado. Nesse mesmo momento, o facilitador faz uma autocrítica em relação a esse processo e afirma ser algo que precisa rever.

“Frustrante, é a minha palavra. Eu penso muito alto (...) talvez seja até ruim, tipo porque eu tenho trago muita palavra negativa. E talvez seja até algo pra eu repensar isso. Mas eu penso alto. (...) no momento que eu me contentar com pouco, tendo em vista aquilo que tem sido planejado, tem sido oferecido, eu vou sair daqui com tipo, com coisas que não fazem diferença nenhuma na vida deles, sabe? Então por isso que eu me frustro tanto. Não porque necessariamente não deu certo, mas é o porquê de não está dando certo, sabe? E aí eu sei que tipo, dá para fazer mais coisas, dá pra puxar mais. E no momento que a gente não chega nem na metade disso, é frustrante. (...) E aí quando a gente pensa grande, sonha alto, mesmo que seja alto pra essa realidade e a gente não chega nem perto disso, é frustrante. (P1. Dia 3)

Especificamente em relação à oficina do dia 7, que teve como objetivo discutir sobre a realidade concreta dos adolescentes, no qual eles precisavam elencar os “problemas” que havia em sua comunidade e depois elencar “soluções” para os mesmos, um dos profissionais relatou que a mesma era mais cansativa e menos divertida do que as outras.

“Cansativa, mas a gente conseguiu trabalhar. Eu acho que esse é um dos encontros mais difíceis porque ele é pouco divertido em relação aos outros.” (P1. Dia 7)

Considerando o fato de que em algumas oficinas os conteúdos foram abordados somente parcialmente, os técnicos do Descolado trouxeram sugestões de modificação das **oficinas** para que, de fato, consigam realizá-las na íntegra. Estas sugestões foram relacionadas com a inserção de atividades mais dinâmicas, que os adolescentes pudessem se movimentar no espaço; e, principalmente, em relação à diminuição da quantidade de atividades propostas para cada oficina.

“Usar a agitação dos meninos como um ponto favorável fosse uma ideia legal... Assim, uma

atividade que não fosse totalmente sentada à tarde inteira, sabe? Mas que eles levantassem pra pegar alguma coisa sabe? Usar essa agitação a favor do processo educativo. Acho que talvez fosse algo legal.” (P3. Dia 2)

“Hoje eu vi que, definitivamente, não dá para ter mais de uma atividade no mesmo dia, sabe? Não tem como (...) A gente consegue fazer no máximo uma atividade e quando consegue, e ainda assim, pra conseguir depois dessa atividade refletir com eles. Porque não adianta fazer atividade pela atividade.” (P1. Dia 3)

Essa sugestão foi possível de ser concretizada ao longo do processo de implementação das oficinas. Um dos facilitadores, coordenador do Descolado, argumentou que junto com a equipe já haviam realizado alterações nas atividades propostas para aquele dia, e continuaria fazendo com as demais, a fim de otimizar o tempo disponível e quantidade de atividades para que conseguissem aprofundar o máximo os conteúdos e alcançar os objetivos propostos para cada oficina.

“Vou olhar de novo a quantidade de atividades que tem para semana que vem. Se é uma quantidade que tipo, que eu sei que caiba no tempo, conhecendo a turma e que serve de modelo para outras turmas também. (...) Antes a gente tinha até mais atividades dentro desse mesmo período de tempo, e a gente viu que não dava tempo, que ficava muito corrido. E aí acho que uma atividade junto com aquela atividade do projeto de vida é suficiente pra gente conseguir realizar dentro desse tempo. Mais vale essa atividade bem feita, discutida e dialogada do que um monte de atividade só por fazer, sabe? Aí é essa atualização constante que a gente faz.” (P1. Dia 4)

“Porque diferente dos outros encontros a gente trabalhou dois temas que até eu acho que até foi uma falha minha porque eu fiz uma pequena revisão dos outros encontros visto que a gente tem pouco tempo. Então eu deixei apenas uma atividade e nesse, eu vi que deixei ainda duas, falando sobre dois temas diferentes, que foi sobre o protagonismo e a posterioridade. E aí talvez acho que faltou isso sabe, tirar algo pra poder trabalhar melhor aquilo que a gente deixasse. (P1. Dia 8)

No último dia das **oficinas**, os profissionais fizeram uma reflexão acerca da faixa etária para as quais as oficinas estão sendo direcionadas (6º ano). Eles sugerem que haja uma mudança na turma, ou seja, realizar o Descolado para o 8/9º ano e/ou modificar algumas das atividades para adequar à turma do 6º ano, visto que esses adolescentes compreenderiam melhor as atividades e conseguiriam relacionar melhor com a realidade vivida.

“talvez essas atividades não sejam pra essa turma[6ºano] (...) ou a gente talvez mude um pouco as atividades, eu vejo essa necessidade até pra compreensão deles assim (...) ou talvez a gente até experimente ir pra outra turma. Não sei se é o caso, mas é algo que me fez pensar também. (P1. Dia 8)

“(…) talvez a gente pudesse aplicar numa turma mais velha, esses mesmos conteúdos. Mesmo sendo ótimos conteúdos que a gente possa trabalhar a partir do sexto ano, eu acho que a idade deles talvez eles não tenham interesse voltado pra isso daí, eles não se importem com algo mais na frente, são mais imediatistas, com o que pode acontecer agora. Então eu levei pra observação da coordenação pra que talvez fosse aplicado no nono ano, no oitavo ano.” (P2. Dia 8)

Para além da modificação dos conteúdos, alguns dos profissionais sugeriram mudanças na operacionalização das **oficinas** de uma forma mais ampla, como por exemplo, tentar dividir a turma em grupos menores. No entanto, os participantes refletem sobre a dificuldade na logística tanto de espaço como de outros facilitadores para realizar as oficinas.

“(...) ter uma forma de talvez ainda conseguir trabalhar em sala de aula com turma cheia, sabe... porque a gente acaba insistindo nisso, porque uma vez (Professora) até falou da possibilidade de “ah, por que não tenta dividir em dois grupos a sala?” Mas eu não sei se a gente consegue, com o pessoal pra isso, se tem espaço pra isso. mas é algo que já pensamos. (P1. Dia 6)

Nessa perspectiva de sugestão de mudanças nas **oficinas** do Descolado, a equipe se articulou e decidiu fazer um encontro “extra”, ou seja, que não estava previsto no documento do programa, a fim de fazer um encerramento com os adolescentes. Esse encontro, denominado de “culminância”, foi planejado para que os adolescentes exercessem o protagonismo, planejando uma apresentação de forma lúdica sobre os temas trabalhados com eles durante as oficinas.

“vai acontecer é uma culminância, é algo inédito a gente nunca tentou (...) E aí a gente optou por essa culminância por ser uma forma muito boa de os estudantes exercerem o protagonismo, que é o que a gente busca dentro do projeto.” (P1. Dia 8)

“E aí a gente pediu pra que os alunos, eles trouxessem alguma forma lúdica, ou com música, ou com teatro, com poema, com dança... relacionado a algum dos temas que foram abordados durante o período do Descolado.” (P2. Dia 8)

Alguns elementos que estão contemplados no componente “**Gestão**” também apareceram nas entrevistas e diários de campo. As questões referentes ao **planejamento** inicial das ações do programa, antes do início das oficinas, como a pactuação com gestor escolar, estiveram presentes nas entrevistas e diários de campo. De acordo com um dos profissionais (coordenador do Descolado), eles haviam dialogado mais de uma vez com a escola, construindo uma boa relação com a mesma.

“a gente faz porque a gente já vinha conversando com essa escola há um tempinho. Tinha uma base construída. A gente já teve aqui ano passado, já teve aqui ano retrasado e estava tudo muito bem encaminhado para esse ano. (...) a gente veio pra cá porque a gente já tem uma boa relação, uma base.” (P1. Dia 1)

Em alguns momentos, a gestão do Descolado encontrou dificuldades com as remarcações das oficinas pela Escola. Conforme já mencionado anteriormente (Dosagem), essas remarcações culminaram com 1 mês sem intervenção do Descolado. Além disso, tiveram momentos em que a pesquisadora precisou intervir, para que não houvesse mais desmarcações.

No final do dia, A. foi conversar com a gestão da escola para confirmar o encontro da semana

seguinte e retorna dizendo que não haveria encontro porque a vice-gestora solicitou (...) A. acata a proposta sem nenhuma contestação. No momento em que pesquisadora vai se despedir da gestão, a vice-gestora pontua esse mesmo posicionamento dito para A. Então, a pesquisadora pede para que ela reconsidere, pois a pesquisa tem um prazo para ser concluído (...) Nesse momento, sem nenhuma refutação, a vice-gestora aceita a proposta e permite que haja a ação na semana seguinte no mesmo horário. (Diário de Campo. Dia 3)

Nessa perspectiva de diálogo entre gestão do programa e gestão escolar, vale destacar a resolutividade da equipe do Descolado em expor as dificuldades encontradas durante as duas primeiras oficinas com relação ao horário (já discutido no domínio Dosagem) e a contrapartida da escola em também ser resolutiva com tais solicitações. A equipe de profissionais se sentiu reconhecida e satisfeita que a escola reconheceu o programa Descolado como uma prioridade.

“eu acho que a parte mais positiva que a gente teve hoje foi justamente isso, porque a gente levou essas questões pro pessoal da gestão escolar, em relação à tudo que a gente vem trabalhando, que não vem dando certo. Então a resposta deles foi muito de imediato, dando total carta branca pra gente poder trabalhar dentro da escola e sem cogitar a possibilidade da gente sair.” (P1. Dia 2)

“Eles têm o entendimento da importância do projeto (...) outras vezes que nós tivemos aqui, e eles viram que teve um progresso nas turmas que a gente passou. Então eles entendem que isso daí é de suma importância para os alunos. (...)” (P2. Dia 2)

Outros aspectos relacionados ao **planejamento** também foram pontuados pelos profissionais como um “ponto negativo” que diz respeito ao transporte da equipe para a escola. Como já foi mencionado nesse domínio, os profissionais tiveram algumas dificuldades com relação ao horário em que o transporte disponibilizado pela prefeitura ia buscá-los na Escola, gerando desentendimento entre a equipe. Além disso, esse transporte, em algumas ações, também não cumpriu o horário de chegada à Escola, e conseqüentemente prejudicou a oficina daquele dia.

“Teve um problema nosso que assim, não foi culpa da gente equipe, foi culpa do transporte que a gente tem na prefeitura. (...) E nós chegamos atrasados e isso não acontece comumente, ainda bem, mas isso também atrapalhou porque os meninos ficaram esperando” (P4. Dia 2)

A realização de suporte técnico à equipe durante a implementação do programa na Escola também está prevista como **monitoramento e avaliação** da “*Gestão*” nas normativas do Descolado, e por isso é importante pontuar que no 4º dia de implementação das oficinas na Escola, o coordenador geral da SEPOD esteve presente. Durante a reunião da equipe, o coordenador pontuou posturas importantes a serem tomadas por alguns dos integrantes da equipe, inclusive sendo mais incisivo em relação a algumas condutas “estáticas” de alguns educadores. O profissional afirmou que os facilitadores do programa não são “expectadores” e que é imprescindível que estudem a oficina previamente, independentemente de serem os

responsáveis pela condução ou não. Além disso, sugere rodiziar as pessoas que irão conduzir, pois ele percebeu que nem todos assumem esse papel.

“eu tenho uma sugestão pra vocês avaliarem ai. Porque de fato a pessoa que está junto ela precisa participar, entendeu? Não precisa necessariamente ser, digamos assim, a principal pessoa na condução, mas ela tem que dar contribuição na fala. (...) Mas tem que ter estudado o material, tem que ter se preparado como se eu fosse o principal facilitador daquela turma (...) Até pra o caso de eventualmente acontecer algum imprevisto e você entrar, entendeu? Então a sugestão que eu tenho a dar é que em algum momento, não sei se no próximo ou no seguinte, vocês articularem pra que quem tem sido co-facilitador até aqui, assuma um encontro se for o caso. (...)É muito importante pra o Descolado e eu acho que é mais importante pra vocês mesmos se colocarem à prova nisso de conduzirem uma turma. (...)E outra coisa assim, a participação de P4. e de P3., nesse momento inclusive não pode ser apenas contemplativa. Assim, vocês precisam trazer alguma coisa, da fala de vocês, do que vocês observam, de como está sendo pra vocês a experiência.” (Reunião Equipe. Dia 4)

A fim de compreender melhor a motivação do coordenador em estar presente neste dia da oficina e de ter sido tão incisivo em suas falas, a pesquisadora realiza uma entrevista por telefone. O coordenador afirma que inicialmente precisou levar alguns dos profissionais para escola, mas que achou bom achou muito bom ter ido, pois havia recebido queixas da não participação de alguns integrantes da equipe.

“Inicialmente precisou ir para levar os educadores para escola, por questões de transporte. (...)Mas diz que achou muito bom ter ido para perceber algumas situações que estavam acontecendo entre os educadores. (...)E apesar de entender que P3. entrou muito recente no Descolado, ela precisava acompanhar o ritmo e correr atrás. E que não entendia porque P4 também estava adotando essa postura, pois ela está desde o início.” (Diário de Campo. Dia 4)

Além disso, o coordenador parabenizou a equipe de pesquisa pelas entrevistas realizadas ao final de cada oficina, pois afirmou que a própria entrevista fez com que os educadores refletissem sobre suas posturas naquele dia “provocando de forma “inconsciente” uma reflexão sobre condutas e possíveis alternativas de solucionar” (Diário de campo. Dia 4).

QUALIDADE DA ENTREGA

Os resultados referentes ao domínio da qualidade da entrega da equipe do Descolado foram categorizados em 2 núcleos do sentido que envolveram a (1) Preparação do implementador e a (2) Postura (Atitudes) dos facilitadores. Vale ressaltar que todas as categorias estão envolvidas por fatores contextuais que também serão pontuados no decorrer da escrita desses resultados.

➤ Preparação do Implementador

Esse primeiro ponto diz respeito ao quanto que os implementadores do Descolado estão preparados ou não para entregarem o programa da forma como ele foi embasado, ou seja, se eles se prepararam previamente para as oficinas e se conseguiram organizar o ambiente como descrito nas normativas do programa.

A preparação prévia dos implementadores por meio dos estudos sobre as temáticas das oficinas foram alvo de reflexão dos profissionais. Alguns afirmam que antes de realizarem a oficina, estudam o material e se preparam para abordar o conteúdo de uma forma mais dinâmica e reafirmam a importância de assim fazer:

“Já que eu sei que ela vai ser minha dupla, pra gente sentar antes, conversar antes e definir o que cada um pode fazer e tal, estudar o material previamente pra isso. Pra tornar até mais dinâmico ao passar o conteúdo para os alunos.” (P1. Dia 1)

“a gente tem um material que agente estuda (...) a gente sempre estuda, a gente sempre tem uma conversa né! Pra deixar tudo mais sólido.” (P4. Dia 5)

“eu acho que seria interessante em algum momento da semana, antes de quarta feira, pegar e ler o material, mesmo que você tenha 100% de propriedade pra falar aquilo ali. A gente precisa ter equipe pronta pra poder atuar” (P2. Dia 4)

Entretanto, alguns profissionais se queixaram de que nem todos os integrantes da equipe realmente faziam esse estudo dos materiais do programa de forma prévia, refletindo na falta de segurança, domínio do tema, pro atividade, e, conseqüentemente no **despreparo** para conduzir a oficina. Além disso, um dos participantes reconheceu tal falha no estudo do material, justificando que estava doente naquela semana, e que isso interferiu negativamente na condução.

“Você tem que estar seguro para poder atuar. Você tem que antes se empoderar. Por mais que seja um material de uma folha, tem um tema por trás, e que o tema ele não cabe naquela folha. Ele tem um conceito, esta relacionado com as drogas de algum jeito, está relacionado com a vivência deles de algum jeito. Você tem que estudar em relação à isso.” (P1. Dia 7)

“Eu acho que a falta de domínio mais uma vez, por parte da totalidade dos facilitadores, tendo em vista que a gente teve de tá tirando dúvidas assim tipo, as vésperas de entrar em sala de aula sabe? Coisas bem simples e isso me incomoda muito. Então mais uma vez, se você não tem domínio você tem que tá tipo, fazendo um trabalho mais ou menos. Por que você não sabe nem quais os objetivos do encontro pra que você se norteie dentro de sala de aula. Então adianta de nada ler e fazer um bocado de coisa se você não tá estimulado, se você não tá sabendo o que tá fazendo ali dentro. Então esse sempre foi e continua sendo um ponto de atenção. Inclusive até por conta disso mesmo, não consegue acontecer uma espécie de rodízio. Já que não dá pra tipo, a gente dentro de sala de aula ter uma atuação em conjunta entre os facilitadores, os dois funcionando ali de maneira orgânica, que alterne; hoje foi eu, semana que vem é tu. Então por essa falta (...) de domínio do material, de pro atividade e não acontece nem isso.” (P1. Dia 8)

“como estava doente, eu não consegui estar na reunião. E também não consegui ler, como sempre leio, que eu não leio uma vez só, eu leio algumas vezes, aí você vem com tudo dominado né! Ai dá uma atrapalhada.” (P4. Dia 5)

Diante das inquietações e provocações de reflexão sobre a preparação dos implementadores do programa, eles conseguiram pensar em possíveis soluções para as problemáticas levantadas. Uma das **sugestões** pontuadas pelos profissionais, como forma de ajustar (melhorar) as ações, se refere à sintonia que precisa existir entre as duplas que conduzem as oficinas do Descolado. Desde o primeiro encontro eles apontam a importância dos dois profissionais assumirem a condução das oficinas, se empoderarem do papel de facilitadores, e trabalhem de forma orgânica, alinhada, dinâmica e reafirmam esse discurso durante toda a implementação do programa.

“eu acredito que ao invés de só uma pessoa só coordenar no momento de palestra...duas pessoas ficarem interagindo...” (P5. Dia 1)

“que eu já falei até com P3, que não tem nada a ver com ela, mas que a gente pode se organizar, que essa questão de dinamizar mais quem tá falando, quem tá a frente, mediando o encontro, porque não fica uma só pessoa monopolizando, sabe?” (P1. Dia 1)

“Cada vez mais eu tenho percebido a necessidade da gente descentralizar esse negócio, porque não está dando assim. A gente vem com uma perspectiva muito dinâmica, muito participativa e está tudo centralizado em uma pessoa. Não dá pra uma pessoa só tipo ir pra frente e a outra apoiar e comentar de vez em quando... Tem que ser algo muito orgânico, vem fala-volta, vem e fala-volta.” (P2. Dia 4)

Na última oficina, uma dupla de profissionais conseguiu colocar em prática essa sugestão que vinham pontuando sobre essa divisão de tarefas entre eles. Um deles ficou mais à frente da condução da oficina, enquanto o outro fazia um acompanhamento maior dos adolescentes, auxiliando naquilo que eles precisavam. E avaliaram de forma positiva essa condução.

“eu pedi pra ela focar muito mais no acompanhamento dos alunos, que era uma coisa que estava no próprio material inclusive escrito. Tá tudo bem detalhado, então eu pedi pra ela focar, enquanto eu tivesse falando, fazendo coisas desse tipo, ela passasse nas bancas avaliando, vendo os alunos, perguntando se eles estavam com dúvidas, auxiliando no que fosse necessário, vendo se eles estavam fazendo a atividade corretamente, sabe? E aí nesse ponto acho que foi bem bacana porque ela conseguiu, ela acompanhou lá, andou, circulou, então foi bom.” (P1. Dia 8)

Em relação estudar os conteúdos do programa de forma prévia, os profissionais também **sugeriram** alinhar em reunião interna com toda a equipe do Descolado e traçar estratégias para vencer tais dificuldades.

“Numa reunião a gente talvez até mais interna, a gente conversar sobre isso, se é uma dificuldade que o pessoal tá tendo a gente tentar vencer essa dificuldade. Porque, tem muita coisa dentro de sala de aula que cabe a gente sabe, a gente sabe que dificuldade, que a gente sabe que adolescente assim não tem como mas a gente tem que fazer nossa parte. Atuar em conjunto de maneira mais abrangente o possível. Estudar, fazer a nossa parte que senão não dá certo” (P1. Dia 8)

A **organização do ambiente** em semicírculo favorecendo que todos consigam se olhar foi alvo de atenção por parte dos profissionais. Porém, nos dois primeiros encontros, os profissionais conseguiram perceber pontos que precisavam melhorar na **organização do ambiente e dos recursos**, para os demais encontros: como a organização prévia do ambiente para iniciar as oficinas, pois perderam tempo organizando a sala com os alunos dentro dela; a confecção do crachá para saberem o nome dos alunos e facilitar a condução do encontro; e trazer cartões de advertência e um som ambiente para melhorar engajamento dos adolescentes nas oficinas.

“Logo de inicio os mediadores organizaram a sala em semi lua.” (Diário de campo. Dia 1)

“a questão de ajeitar a sala com eles já dentro. A gente perde muito tempo e meio que fica muito bagunçado, sabe? Termina ficando muita bagunça. Quando a gente consegue fazer isso antes é muito melhor o andamento (...)a gente chegar numa sala e ter uma sala que a gente pudesse ajeitar antes deles entrarem, era uma coisa que eu mudaria”(P4. Dia 1)

“Pra próxima oficina vou trazer crachá. (...) essa coisa do cartão amarelo e cartão vermelho, que foi uma ótima dica, então já pretendo trazer isso no próximo encontro.” (P1. Dia 1)

“mudaria a questão do som que mais uma vez a gente não trouxe hoje, porque quando a gente traz algum sonzinho, alguma coisa assim, deixa um som ambiente, fica... não fica um negócio tão mórbido na sala, fica algo mais descontraído, então é mais um ponto que preciso lembrar de trazer na próxima semana que a questão do som. Uma música ajuda muito, sabe? Até quando a gente dá um comando pra eles fazerem uma atividade, aí a gente fica só orientando... aí não fica aquele silêncio na sala, fica algo mais dinâmico, mais orgânico” (P1. Dia 2)

Nos encontros seguintes, tiveram a oportunidade de implementar algumas dessas mudanças como a organização prévia da sala para as oficinas, a entrega dos crachás e ressaltaram que isso diminui a agitação dos adolescentes e auxilia a realização da oficina.

“no próximo encontro que a gente tenha essa mesma sintonia de horário, de chegar como a gente tem chegado já no horário antes, se antecipar (...) pela oportunidade que tiver a gente até entra mais cedo, se organizar melhor.” (P2. Dia 3)

“em termo da participação dos alunos (...) consegui entregar os crachás com o nome, perguntar, fazer chamada... Consegui fazer o que a gente não estava conseguindo nas outras aulas.” (P3. Dia 3)

“a chegada da gente antes deles na sala. Não sei se aconteceu isso com vocês... Por conta do horário né, a gente chegou aqui na sala, deu pra arrumar as cadeiras, fazer o U [com as cadeiras] e já esperar eles aqui. Então isso foi bem bacana pra turma da gente que é muito difícil, muito complicada e tal... Então pra gente foi muito bom.. (P1. Dia 4)

“Quando a gente consegue arrumar a sala antes deles entrarem, é outra coisa, sabe, do que aquele revira cadeira, guarda bolsa, tira bolsa...” (P1. Dia 6)

É importante destacar que as oficinas eram realizadas em salas diferentes na escola (disponibilizada pelo gestor, de acordo com o cronograma de aulas), e por isso, nem sempre aquilo que era planejado pela equipe, era possível de ser realizado e em alguns momentos,

também prejudicava a dinâmica prevista para o dia.

“O corredor muito estreito para a quantidade de alunos, além disso, outros estudantes de outra sala precisam passar pelo corredor para entrarem nas suas salas, o que acaba tumultuando ainda mais a dinâmica. Nessa dinâmica, é muito difícil conter o silêncio dos adolescentes, que acabam se exaltando, rindo e participando (a maioria deles), e os professores das salas próximas reclamam do barulho e que não estão conseguindo dar aula. Por isso, P1 precisa pedir ainda mais silêncio para os adolescentes, e precisa interromper a dinâmica diversas vezes até que os adolescentes se acalmem.” (Diário de campo. Dia 5)

“A proposta da atividade era trabalhar em equipe, a dinâmica proposta foi trabalhar em equipe pra eles entenderem que a gente tem que ter planejamento. A ação de hoje foi mais isso, do planejamento e pra poder eles saberem trabalhar em equipe, a atividade lá fora foi pra isso, pra eles se entrosarem e pra eles se desenvolverem em equipe. É um planejamento pra poder sair (P3. Dia 5)

➤ Posturas (atitudes) dos facilitadores

Um ponto importante na qualidade da entrega do programa são as posturas que os facilitadores assumem ao conduzirem as ações do Descolado. Essa postura que se espera de um implementador está embasada nos referenciais teóricos e metodológicos do programa. Diferente do tópico anterior (Preparação do implementador), nessa categoria será apresentado as posturas dos facilitadores condizentes ou não com os referenciais do Descolado e a reflexão crítica dos profissionais sobre sua própria intervenção.

Nos diários de campo e nas entrevistas, foi possível observar posturas dos profissionais condizentes com os referenciais teóricos e metodológicos do programa. Os profissionais tiveram o cuidado de criar o **vínculo** com os adolescentes, e para isso, chamaram os adolescentes pelo nome, melhorando o engajamento dos mesmos durante as atividades, convidaram os adolescentes para participarem do Descolado de forma atenciosa, e conversaram com os adolescentes sobre outros assuntos do cotidiano extrapolando os temas do Descolado.

“a gente chama o aluno pelo nome, então assim fica muito mais fácil pra gente gravar, saber se ele está perturbando muito mais de uma vez e ai a gente consegue dar mais controle. (...) Se a gente consegue o chamar pelo nome e pedir pra ele ajudar com uma coisa, ajudar com outra coisa, ai a gente consegue trazer a turma com mais facilidade” (P4. Dia 1)

“Pontuou ainda que o vínculo que tem sido construído com os e as adolescentes tem criado possibilidades deles se abrirem e participarem mais como na ação de hoje. A mediadora se referia aos adolescentes pelo nome, demonstrando conhecê-los o que é algo que facilita as ações e a construção de vínculo.(...) Achei muito positivo a postura de P1 de caminhar na sala e conversar de forma mais leve e descontraída com os adolescentes, contando da sua própria historia, saindo um pouco do papel sério de pedir silêncio. Acho que aproxima os adolescentes e melhora o vínculo entre eles.” (Diário de Campo. Dia 5)

“(…) Ressalta que não quer que eles fiquem obrigados lá: “ A gente não queria que fosse nada forçado sabe gente? A gente queria que fosse algo bem legal. Que todos participassem. Que todo mundo se envolvesse. “ (Diário de Campo. Dia 6)

“E aí a medida que eles vão entrando, dá pra ir conversando também, sabe, “ah, quem assistiu o filme dos vingadores? quem não sei o quê? como é que tá isso? como é que tá aquilo?” deu pra ir conversando com eles coisas do cotidiano, sabe, e não só do Descolado, e isso foi bom! Que era um tempo a gente usa pra arrumar cadeira, então isso foi bom.” (P1. Dia 6)

“Essa semana é semana de provas, então assim eles foram entrando e eu conversando com eles sobre as provas, ah quem estudou, quem não estudou e tal coisa.” (P1. Dia 4)

Essa importância da construção do **vínculo** entre facilitadores e adolescentes foi pontuada nas entrevistas como um fator extremamente importante no Descolado, e corroborados pelos registros dos diários de campo. De acordo com os profissionais, o momento em que eles estão com esses adolescentes precisa ser também de aproximação, conversa, e identificação de comportamentos “fora da tangente” para conseguir acompanhá-los mais de perto, compreender os motivos pelos quais eles estão resistentes com a proposta e fazer os devidos encaminhamentos para gestão escolar.

“a gente só tem esse período pra trabalhar com esses estudantes que tão tendo um comportamento completamente fora da tangente. Que participam extremamente pouco, os que nunca querem estar felizes com o Descolado, sabe? É o momento da gente descobrir um pouco mais daquela menina. E aí a gente não tem outro momento... E aí a gente deve, a gente tem que conversar mais, a gente tem que saber mais o que é que está acontecendo e tentar dar um pouco mais de atenção.” (P2. Dia 4)

“a gente tenta ter um relacionamento mais próximo com eles, a gente faz com que isso daí faça parte do relacionamento que a gente tem também, com eles. Então quando a gente vê que um aluno é mais participativo e por algum motivo ele tá mais quieto, não tá participando, então a ideia que a gente tem é que a gente tenha essa construção de vínculos com eles, pra gente perguntar se está bem, o que é que houve, porque não está participando. Fora, que tem alguns alunos que já tem a sua própria dificuldade, então a gente tenta se aproximar mais pra poder a gente dar até alguns encaminhamentos pra escola ao término do Descolado. (P2. Dia 5)

“porque ele estava se distanciando da atividade então fui conversar com ele pra saber o porque, pra entender o motivo dele não estar querendo participar. (...) a gente fica querendo entender o porque daquilo pra buscar alguma forma de poder ajudar (...) Não consigo não ver um aluno que não quer participar e você não buscar aquilo de querer saber o que é que tá se passando pra poder entender um pouco, tem que ter isso. (P3. Dia 5)

Demonstrou ainda que pode notar o desenvolvimento individual dos participantes e que isso notar a introspecção de um específico e que levou isso para a gestão acompanhar, tendo afirmado que a ação também é local para identificar esses alertas individuais (Diário de campo. Dia 5)

“Tem aluno que na aula passada estava mais animado, outros que estavam mais tristes e hoje já participaram (...) quando a gente chega que eles tão tristes e a gente conversa, pergunta por que não quer participar, a gente busca isso deles. Na outra aula a gente já vê a mudança. (...) porque o diálogo e a convivência que a gente está tendo, isso é muito bom.” (P3. Dia 6)

Durante uma entrevista, os participantes afirmaram perceber particularidades de uma adolescente que sempre tem um humor muito triste e uma recusa muito grande em se envolver nas atividades do programa. Diante dessa situação, fizeram o encaminhamento pra gestão escolar acompanhar essa adolescente e ressaltou a importância dos profissionais perceberem

essas particularidades nos adolescentes, visto que estão mais próximos do que a coordenação da escola.

“tem uma aluna também que vou até conversar com [Gestor] que desde o primeiro [encontro] que eu observo que ela tem algumas características depressivas, e aí eu vou tentar levar isso aí para coordenação observar melhor” (P2. Dia 3)

Percebeu-se que à medida que ela falava eles notaram que ela necessitava de assistência psicológica, dessa forma, a incentivaram a procurar ajuda e se colocaram à disposição para conversarem com ela quando sentisse vontade. Após sua saída, os dois profissionais conversaram entre si e decidiram que iriam conversar sobre o caso dela com a gestão. (Diário de Campo. Dia 3)

“(…) Ela sempre está triste. Todas as atividades que a gente faz. É tanto que a gente vai entregar ao diretor dessa dificuldade que a gente tem visto nela. Ela sempre tá triste, todas as atividades, as atividades dela são de tristeza, nem sempre ela quer participar, às vezes ela bate o pé, não participa mesmo, e a gente chega fica feliz quando a gente consegue fazer qualquer coisa que alcance a ela. (...) Na última vez eles [a gestão escolar] já ficaram de ver o quê que eles poderiam fazer pra ajuda-la. (...) É muito importante porque nem sempre a coordenação vai poder ter tempo pra olhar de sala em sala. (...)E como a gente tem tido encontro com eles semanais, dá pra gente ir percebendo.” (P4. Dia 5)

Na oficina seguinte, o outro facilitador que também está acompanhado o caso dessa adolescente afirma ter sentado para conversar com ela, estabelecer um **vínculo** maior, tentar compreender melhor a situação e buscar estratégias para envolvê-la nas oficinas do Descolado.

“Hoje eu fui sentar ali com ela, pra ela saber o que é que ela estava achando. Primeiro eu fui pedir um sorriso para ela, né? “Rapaz, me dê um sorriso, tu nunca me dá um sorriso”, e o rosto dela é sempre de rejeição, mas eu sinto que não é só comigo exatamente, algo isolado. O contexto dela, eu sinto como se ela não fizesse parte desse contexto aqui, e ela se sente muito indiferente com tudo, e o rosto que ela faz é de pouco importa. (...) E aí perguntei a ela o que a professora fazia de tão legal que ela gostava, para eu poder também fazer igual à professora. Mas assim, poucas palavras, poucos amigos, poucos sorrisos” (P2. Dia 6)

Em contrapartida, em alguns momentos, também foi possível perceber a necessidade de um maior preparo dos implementadores no que se refere ao **vínculo** com os adolescentes nas oficinas. Em uma das oficinas que falavam sobre a temática da autoestima, a dinâmica seria apresentar para toda a sala os desenhos construídos pelos adolescentes bem como as respectivas características. Entretanto, alguns adolescentes se mostraram desconfortáveis, pois as apresentações envolveram risadas e comparações desnecessárias dos seus desenhos:

“Uma das alunas falou em tom alto pedindo para não mostrar o seu desenho, sendo que o mediador não respondeu e começou a pegar desenhos aleatoriamente o que causou gargalhadas e conversas em alto tom ao ver os desenhos e associar as pessoas. Algumas pessoas se mostraram desconfortáveis, já outras se divertiram com o processo. (...) Inclusive os próprios mediadores ao verem os desenhos ficaram associando a aparência das pessoas aos seus respectivos desenhos e também dando risada, o que pode ter constrangido algumas pessoas.” (Diário de Campo. Dia 3)

Outro elemento que também reflete o referencial teórico-metodológico do Descolado e também estava presente nas entrevistas e diários de campo, foi a dedicação dos facilitadores em

manter o **diálogo** com os adolescentes. Eles pontuaram a importância de diminuir o tempo de fala centrado no mediador, valorizando a fala dos adolescentes e favorecendo o espaço para que se posicionem, de oportunizar a participação ativa dos adolescentes nas atividades propostas para que se comprometam com o Descolado, além de trazer exemplos cotidianos, vividos pelos adolescentes, facilitando o diálogo.

“Falando o tempo todo e se torna cansativo, a mesma voz 50 minutos direto. Claro que tem professor na sala e que faz isso o tempo todo, mas já que a gente tá trazendo algo diferente, até pra essa parte do diálogo já ser mais dinâmica também, sabe? Para que haja mais entrosamento e tudo mais.” (P1. Dia1)

“a ideia é que a gente não fique fazendo atividade em que a gente fique falando e eles ouvindo, mas que em qualquer atividade eles participem na prática, como a atividade do contrato hoje, que era botar a própria mão deles, então era algo que eles se comprometessem, pra que toda vez que a gente apontasse pro contrato eles vissem a mão deles com algo que eles se comprometessem, algo bem palpável, sabe?” (P1. Dia 2)

“P1 aproveita as falas e traz a importância da turma estar unida para que as oficinas também deem certo. Ele estimula os adolescentes a trazerem experiências de vida e valoriza as falas trazidas por eles. Os adolescentes conseguem se abrir e contar relatos pessoais.” (Diário de campo. Dia 5)

Como pontos positivos desse dia, destaco: P1 chama os adolescentes pelo nome. Isso aumenta vínculo entre eles. Além disso, também tenta trazer elementos mais práticos, do dia a dia dos adolescentes, através de exemplos. Isso aproxima da realidade dos adolescentes. Outro ponto, P1 trouxe exemplo de vida dele (educador) para discutir sobre a influência da realidade em que vive. (Diário de campo. Dia 7)

Quando o **diálogo** ficava prejudicado pelo intenso barulho que alguns adolescentes faziam, os facilitadores utilizaram diversas estratégias respeitadas para chamar atenção dos adolescentes para que mantivessem a atenção nas atividades das oficinas, como as palmas ritmadas, lembrando o contrato de convivência produzido por toda a turma, trocando os adolescentes de lugar, fazendo uma autorreflexão com os adolescentes sobre seus comportamentos, e silenciando para que os adolescentes percebessem que estavam atrapalhando a atividade:

“Como estratégia de participação o mediador fazia dinâmica com palmas para chamar a atenção dos e das adolescentes, tendo funcionado em alguns momentos.” (Diário de Campo. Dia 1)

“o facilitador deu exemplos de coisas que poderiam estar no contrato de convivência, explicou que eles poderiam colocar coisas que eles achavam que seria importante para que o projeto funcione. Após a leitura do que a turma tinha escrito, eles acordaram em cumprir o que lá estava.” (Diário de campo. Dia 2)

“Eu perguntei: “- oh, vocês tão achando divertido, Vocês tão gostando da gente aqui? (...) Cês acham que eu estou trazendo algo legal?” “-Sim.” “-Porque não tá dando certo? “- Ah porque a turma bagunça, porque a turma aquilo e tal.” “- Tem alguma coisa que a gente pode fazer pra melhorar isso?” “- Não.” “E vocês?” “- Tem. Se ajeitar e não sei o quê.” Claro que nem todo mundo fala porque todo mundo sabe quem perturba ou não” (P1. Dia 3)

“Acredito que P1 tem tentado conduzir da melhor forma com os adolescentes, sempre com muito respeito e mantendo a calma no diálogo com eles (Diário de Campo. Dia 3)

“Hoje eles estavam um pouquinho dispersos, mais do que o normal. Então eu precisei pedir algumas várias vezes pra eles prestarem atenção, e aí troquei um ou dois de lugar, que estavam brincando muito, (...) tentava me calar para que eles pudessem entender que aquilo ali era para eles pararem também de falar, ao invés de eu tá gritando ou de chamar atenção.” (P2. Dia 5)

Nesse momento final o mediador teve dificuldade em falar devido o barulho e pediu algumas vezes atenção e que ouvissem, porém sem ser ouvido, foi quando ele silenciou e aos poucos os/as adolescentes foram pedindo uns aos outros para silenciarem, então o mediador voltou a falar. (Diário de campo. Dia 5)

Diante de situações mais conturbadas nas oficinas em que os adolescentes ultrapassavam os limites da liberdade, um dos profissionais refere ter dúvidas de como proceder. Ao mesmo tempo em que diz que deveria retirar os adolescentes da sala ou colocar em um local separado, diz ter receio de que o respeito dos adolescentes por ele seja pautado no “medo de serem colocados para fora”.

“quando os meninos tão perturbando, tão conversando muito, sabe? A gente vê que tipo, tão tirando muita onda, num tão nem aí pra atividade, falar “oh pessoal, vamo parar porque se não vai... vou pedir pra ir para sala da diretoria, se não vou botar aqui no canto”, sabe? Então eu fico só nas promessas e acaba não falando, não fazendo. Talvez se eu fizesse isso, não sei. (...)Porque eu fico muito receoso. Porque assim, ao mesmo tempo que é muito necessário, eu não quero que o respeito que eles tem por mim fique pautado no medo de serem colocados para fora, entendeu? Então assim, é uma linha bem tênue que eu fico atravessando, mas que eu vejo que é necessário.” (P1. Dia 4)

Posteriormente quando provocado a refletir sobre retirar os adolescentes na sala, o facilitador reitera afirmando que a solução não é retirar esses adolescentes, nem puni-los. Pelo contrário, que eles precisam permanecer. Porém sugere que o outro facilitador fique como apoio para momentos como esse, chegando junto dos adolescentes que não estão querendo participar e entenda seus motivos, intervindo de outra forma.

“eles têm que permanecer, eles devem permanecer porque eu acho que tipo, tirar de sala não é a melhor solução para isso. (...) Então a ideia é de que tipo, voltando pra aquele ponto, que o outro da dupla tenha esse tempo, até para tipo tá junto desse estudante, que possa conversar com ele, que possa descobrir o que tá acontecendo, o que é que ele quer. Porque ele não quer tá ali e que tipo, a gente consiga cavar um pouco mais(...) Mas acho que assim, tirar de sala, ou punir ou algo desse tipo não é uma opção.” (P1. Dia 4)

Vale destacar uma situação delicada que ocorreu em uma das oficinas. As tentativas de pedir silêncio para a turma não foram atendidas, pelo contrário, os adolescentes assumiram comportamentos desrespeitosos com os facilitadores e com a turma. Diante disso um dos

facilitadores solicitou a presença do diretor da escola para incentivar a participação e respeito dos alunos:

“ (...) um dos adolescentes “debocha” do pedido de silêncio do educador, faltando com respeito. Nesse momento, o P2 sai da sala e chama o diretor da escola para intervir. Os adolescentes esperam o retorno do educador com clima de tensão. O diretor fala com os adolescentes e pede que eles façam silêncio, participem da ação e respeitem a atividade desenvolvida. Todos os adolescentes fazem silêncio e respeitam a fala do diretor. Ficam mais calmos, apesar de ficar um clima tenso após saída do diretor.” (Diário de campo. Dia 6)

Na ação seguinte, o facilitador iniciou a ação chamando atenção de alguns adolescentes que estavam fazendo barulho, e continuou utilizando da estratégia de chamar o gestor para “controlar” a turma. Na entrevista, pontuou que a turma tem sido muito difícil, e que os adolescentes só respeitam quem eles “temem”, e quando chamam o gestor como “punição” eles passam a respeitar. Afirma que por ele, o profissional, não estar ali para punir, os adolescentes não têm o respeito por ele.

“(…) P2 iniciou a ação com dificuldade devido o barulho e chamando atenção de um dos alunos que estava na sala. Em tom de ameaça fala: “Se não eu vou chamar [Gestor] pra me ajudar, vocês vão querer?” ou mandar o referido estudante para a sala do gestor. A fala aparentemente fez alguns alunos recuarem, o que aparentou que o gestor tem uma imagem de autoridade em relação aos alunos, quase como se fosse um pai/mãe que fosse puni-los.” (Diário de campo. Dia 7)

“A turma tem sido bem difícil. É a questão do respeito por quem está na frente também. (...) parece que só respeita quem eles temem. Aí quando a gente chama [Gestor], é como se fosse algo punitivo pra eles, aí eles passam a respeitar. E como eu não estou aqui pra punir nem nada, eu acho que pra eles tanto fez como tanto faz, eles não têm esse respeito.” (P2. Dia 7)

Em outros momentos, os facilitadores conseguiram reconhecer que tais atitudes não deveriam ter sido tomadas. Um dos profissionais reconhece que elevou tom de voz com a turma e que relata que se sentiu muito mal porque é como se nenhuma das outras estratégias que ele tentou surtiu efeito, mas reafirma que quer o respeito deles sem precisar gritar.

“a minha postura foi uma droga. (...) Eu me sinto mal, porque é como se isso fosse tipo assim, o último recurso sabe? Porque eu fico em silêncio pra que eles percebam isso, pra que eles percebam que eu estou parado em silêncio (...) e quando a pessoa tem que elevar a voz é porque necessariamente nada deu certo e ai tipo, você tem que falar de novo (...) é pra que eles entendam que eu quero o respeito deles sem necessariamente gritar.” (P1. Dia 7)

Diante das experiências com as oficinas, os profissionais vão amadurecendo alguns pensamentos, posicionamentos, e soluções para lidar com esses momentos mais difíceis: sugerem que haja “diretrizes” ou “procedimentos” a serem adotados por todos da equipe diante de situações que extrapolam o comportamento natural do adolescente e começam a atrapalhar a dinâmica da oficina.

“Quando o educador começa a explicar a atividade que iriam fazer naquele dia, os

adolescentes começam a “zombar” uns dos outros e dos sonhos que eles haviam escrito. P1 precisa interromper raciocínio para “conversar” seriamente com os adolescentes sobre respeitarem o outro e o quanto é ruim zombar dos sonhos do outro. (...)Uma das adolescentes estava fazendo comentários maldosos das falas dos outros adolescentes da turma, e P1 intervém falando: “seu comentário não esta ajudando, guarde eles pra você.” (Diário de campo. Dia 7)

“Acho que ainda falta um (...) “método já fixo”, tipo assim, o que fazer quando o aluno de forma alguma está cooperando dentro de sala de aula. (...) Isso vai pra além da negativa de tirar o aluno, mas assim, a gente sabe que uma turma vai ter bagunça, ponto; mas o que é que a gente vai fazer com essa bagunça? a questão não é um “método fixo”, a questão é um tipo de procedimento, diretrizes. Procedimentos que norteiem de acordo com cada turma.” (P1. Dia 7)

Além disso, o profissional também traz como uma das estratégias para essas situações as “rodas de encaminhamento” que seria trabalhar junto com a gestão escolar e demais redes de serviço, o acompanhamento dos adolescentes que apresentam essa dificuldade de se envolver nas oficinas e/ou de respeitar esse momento.

(...) A gente está trabalhando pra fazer (...)a gente vai chamar de “rodas de encaminhamento”, que é justamente trabalhar não de forma isolada como a gente trabalha na sala de aula, mas com a gestão escolar e, se necessário, com as demais redes do serviço, pra que tipo, isso não fique só aqui sabe? (P1. Dia 7)

Nessa perspectiva, também foi possível ajustar algumas condutas que foram compreendidas como equivocadas ou que poderiam ter sido melhores acertadas. Um dos facilitadores começou a adotar uma postura de ao invés de ficar pedindo silêncio para os adolescentes, silenciar para que os adolescentes percebessem e mudassem também seu comportamento.

“eu sempre estou querendo ao máximo que eles prestem atenção, e aí antes eu tinha outras posturas pra que eles fizessem silêncio, é... falava muito pra que eles pudessem ficar em silêncio. Hoje em dia eu consigo ficar mais em silêncio e eles conseguem ver que eu estou em silêncio.” (P2. Dia 8)

Na última oficina, um dos profissionais trouxe a reflexão de que tem tentado de várias formas pedir atenção dos adolescentes, porém, quando não funciona ele precisa “convidar” de forma “amigável” que eles podem ir para a sala do diretor. Ressaltou que essa estratégia tem funcionado para manter o controle da sala.

“Eu tenho, venho pedido atenção, venho dado oportunidade pra eles falarem, me esforço pra não gritar (...) Por enquanto uma das formas que eu venho mantendo o controle com eles, é dizendo que a sala do diretor é uma opção, então gentilmente falando que pra quem não se comportar. Isso é o que mais tem colocado eles assim, comportadamente em sala de aula sabe? “Ó gente, então vai ser assim agora e tal, quem perturbar, e não sei o que e tal, ou interromper de fato toda a construção da sala por brincadeira vai pra sala do diretor” (...) Eu tenho adotado essa postura, mesmo que falando de forma amigável, mas tendo apresentado só essa opção pra quem tá de fato distante da turma.” (P1. Dia 8)

Tanto nas entrevistas quanto nos registros da observação, destacou-se a preocupação dos facilitadores em **conhecer a realidade dos adolescentes e problematizar os discursos** levantados por eles através das dinâmicas das oficinas.

“Percebeu-se que a dupla de mediadores tentou de todas as formas problematizar acerca das situações que faziam parte do jogo, porém, houve pouquíssimos momentos em que conseguiram.” (Diário de Campo. Dia 1)

“o educador pega a fala desses adolescentes e valoriza, pedindo para que os outros adolescentes ficassem atentos na fala um do outro. Além disso, consegue estimular a crítica dos adolescentes e problematizar a maior parte das falas dos adolescentes” (Diário de campo. Dia 4)

“Mesmo com todas as conversas paralelas dos estudantes, esse encontro foi o melhor que aconteceu até agora, pois, na minha opinião, foi o que mais houve a construção de um diálogo coletivo problematizador e reflexivo acerca da temática abordada.” (Diário de Campo. Dia 7)

“O que eu mais gostei hoje (...) foi que a gente entrou em temas que eram importantes, principalmente pra sala. Então assim, quando foi levantados temas como bullying, violência, drogas (...) principalmente o bullying, a gente conseguiu extrair bastante coisa deles, sabe? Acho que toda vez que eu consigo extrair o máximo deles sem que eu necessariamente precise falar, é válido.” (P1. Dia 7)

“Os pontos positivos foram a participação deles. Tem sempre aquele método de tentar questioná-los antes de dar qualquer definição, qualquer conceito e tal, eles participaram, tanto na parte que eu questionava, na parte discursiva, digamos assim, quanto na parte escrita. O que eles desenharam ou escreveram no papel foi algo bem, bem bacana. E muitos até, acho que a grande maioria não colocou nada meio que superficial sabe? Colocou exemplos e coisas bem específicas da vida deles.” (P1. Dia 8)

Especificamente, em uma das oficinas que tinha como objetivo provocar a reflexão dos adolescentes sobre as dificuldades que eles vivenciavam em seu contexto de vida e identificar soluções para minimizar esses problemas, um dos profissionais pontuou o cuidado em **problematizar uma situação cotidiana** vivenciada pelos adolescentes no ambiente escolar, o bullying. Por mais que essa temática não fosse o “foco” que eles haviam se programado para discutir, os profissionais valorizaram as falas trazidas e abriram um espaço maior pra essa discussão. Entretanto, isso gerou um sentimento de não ter conseguido atingir todos os objetivos propostos para aquela oficina.

“(…) Só que a própria discussão se estendeu bastante quando o assunto entrou no bullying pelo que já sabia do que acontecia durante a sala de aula. E eu realmente preferi demorar um pouco nisso pelo que já acontecia. Que eram 2 alunos novatos e que eles já tinham vários apelidos sabe? Isso é muito ruim, muito ruim! Ai a gente acabou não conseguindo trabalhar tudo no final. Assim, não que necessariamente você tem que trabalhar até o final pra poder o objetivo ser completo, quando na verdade tipo, você tem outros objetivos... você tem sei lá uma outra discussão... mas a gente não foi até o final. Acho que a gente não trabalhou o PPP direito.” (P1. Dia 7)

“Nesta parte da dinâmica foi possível perceber que a problematização aconteceu e foi bem rica entre os estudantes e profissionais, pois P1 conseguiu dialogar com os adolescentes em cima de uma situação de bullying que estava acontecendo na sala de aula e linkar abertamente sobre como isso pode acarretar num possível uso de drogas. O profissional conseguiu manter

o diálogo problematizador durante toda a construção do círculo de soluções, pois as soluções escritas envolviam as próprias soluções que os participantes davam para as determinadas problemáticas.” (Diário de Campo. Dia 7)

No momento em que esse profissional é questionado sobre a construção realizada naquele dia com os adolescentes, e o mesmo **reflete criticamente sobre esse processo**, ele finaliza percebendo que mesmo de uma forma “indireta” conseguiu trabalhar as temáticas da oficina e validando a discussão com os adolescentes.

“No outro mês a gente trabalhou muito nesses pontos que a gente considera um problema, e aí como a ênfase, por incrível que pareça ficou dentro da sala de aula, eu fiquei feliz porque a gente chegou a essa conclusão... a gente tratou de exemplos reais e que, inclusive na própria sala de aula que tem... fiquei indeciso, não entendi se eu tratava ou não, mas eu fui pra frente porque não era mistério pra ninguém saber que o menino era “bulinado” e tal... e relatei isso querendo ou não com as drogas e relatei isso com os sonhos deles. Então foi uma discussão válida.” (P1. Dia 7)

É importante destacar aqui um registro presente no diário de campo desse dia, que se relaciona a maior fluidez das discussões neste dia. Este registro aponta que nessa oficina o facilitador começou a direcionar mais a atenção para as falas que estavam sendo discutidas, do que para o “barulho” que os outros adolescentes, que não queriam contribuir, estavam fazendo.

“Quando P1 se desliga um pouco de pedir/querer silêncio absoluto da sala, as dinâmicas fluem melhor e o diálogo com os adolescentes ficam mais consistentes. Até agora, o que estava acontecendo, era que sempre que P1 começava a levantar a discussão sobre o tema do dia, alguns adolescentes começavam conversas paralelas, o que o incomodava, e fazia com que ele interrompesse o raciocínio para reclamar e pedir silêncio.” (Diário de campo. Dia 7)

Em contrapartida, a observação possibilitou a identificação de algumas situações nas quais **as problematizações** dos conteúdos das oficinas **não** foram possíveis de ser realizadas e/ou poderiam ter sido potencializadas, sendo isto também reconhecido pelos profissionais.

“Nessa ação, não houve a problematização da atividade que construíram. O que notei é que os mediadores perceberam que não ia dar mais tempo de concluir a atividade e puxar uma discussão, e focaram na conclusão do desenho e não pensaram em fazer uma discussão enquanto eles ainda estavam no processo da construção do desenho.” (Diário de campo. Dia 3)

“Acabou a atividade prática, eles desenharam, colocaram as qualidades, as características que eles não gostam, mas a gente não entrou na problematização.” (P1. Dia 3)

Apesar de conduzir “sozinho” as discussões, o que dificulta captar todas as falas para problematizar. Sinto que ele também está muito preocupado na leitura do conteúdo e seguir o roteiro pré-estabelecido de atividades e dinâmicas, isso faz com que ele também perca algumas problematizações importantes. É importante pontuar que P2 estava muito adoentado nesse dia. Possivelmente por isso que estava lendo o roteiro do assunto do dia, por não conseguir se preparar previamente para essa oficina (Diário de campo. Dia 4)

Durante esta parte da dinâmica, à medida que os alunos falavam as situações os profissionais iam escrevendo dentro do círculo, mas não houve problematizações e a ação que poderia ser bem rica e cheia de reflexões transformou-se em apenas uma dinâmica só pra preencher o tempo da oficina. (Diário de Campo. Dia 7)

É relevante destacar que em uma das oficinas a temática do Suicídio foi levantada pelos adolescentes como situações em que vivenciam no seu cotidiano, mas os profissionais **não refletiram sobre o tema**, o que aponta para a necessidade de maior preparo da equipe diante de temáticas cotidianas desse público.

“As falas paralelas continuaram e trouxeram então a palavra -Suicídio- como presente no local que moram, outro estudante fez um relato de caso de suicídio e a mediadora disse “complicado né”, sem problematizar nem refletir nada a respeito e deu seguimento. A temática apresentada precisava ser discutida pois foi uma demanda séria e aparentemente recorrente nos territórios de origem dos adolescentes, o que aponta para um possível despreparo em falar sobre a temática ou dificuldade em orientar a discussão de acordo com a realidade trazida, apesar dessa ser a proposta temática.” (Diário de Campo. Dia 7)

Outro olhar sobre essa **dificuldade de problematizar** algumas falas dos adolescentes pode ser atribuída à falta de tempo para discussão (apresentado no domínio Dosagem). Nesse mesmo dia, um dos profissionais faz o desabafo de que é muito ruim não ter tempo de “trabalhar” essas realidades que os adolescentes trazem. Segundo esse profissional, as oficinas levantam questionamentos e situações que muitas vezes não conseguem ser aprofundadas, e o máximo que conseguem fazer é escutar com atenção e conversar rapidamente com os adolescentes ao mesmo tempo que realizam as oficinas.

“Sinceramente é muito ruim. Porque a gente não tem tempo de trabalhar essas vivências (...) Por exemplo, a gente chega ai abre uma caixa que ninguém abre durante a escola. (...) só que tem vezes que a gente abre e a gente não consegue trabalhar porque não tem tempo. Não pode chegar no estudante, não pode trabalhar tanto assim, e o máximo que a gente consegue fazer diante desse tempo é escutar com atenção, conversar.” (P1. Dia 7)

RESPONSIVIDADE

A dimensão da Responsividade identifica o engajamento, a participação e o entusiasmo dos adolescentes em participar das oficinas do Programa. Para isso, foram categorizados os dados coletados das entrevistas com os profissionais, os registros do diário de campo e o grupo focal com os adolescentes. Os resultados são apresentados considerando a (1) Participação das ações do programa e a (2) Motivação diante das oficinas.

➤ Participação nas Oficinas

No que se refere à participação dos adolescentes nas ações do Programa, um primeiro aspecto que chama a atenção foi a receptividade dos adolescentes à equipe. Nos primeiros dias,

os adolescentes que haviam conhecido previamente a equipe do programa estavam entusiasmados com a presença dos mesmos na escola:

“Eu achei algo muito interessante foi (...) ser impactado tanto na receptividade com a nossa chegada junto com a equipe, e a interação deles nas brincadeiras com a gente, e a disponibilidade deles nas perguntas, de entenderem cada pergunta que nós fizemos e eles juntos participaram da brincadeira que nós fizemos nessa tarde. (P5. Dia 1)

Quando analisamos a participação dos adolescentes ao longo das 6 oficinas, os dados provenientes das entrevistas e observações permitem afirmar que os adolescentes se mostraram progressivamente participativos nas atividades propostas. Os dados foram corroborados pelos próprios adolescentes durante o grupo focal:

“Foi muito, muito difícil o primeiro encontro... O segundo encontro que a gente tentou na primeira e não conseguiu, aí fez na semana passada, foi difícil demais. Mas aqui a participação deles hoje foi bem melhor, bem melhor!” (P1. Dia 4);

“no começo todo mundo ficava bagunçando assim, bagunçando entre aspas, mas depois a gente viu o quando o descolados era importante para nós e para a nossa turma (Adolesc. 1)

“no começo a gente não gostava não, mas depois foi começando a gostar” (Adolesc. 2)

Neste sentido, de uma forma geral, inicialmente os profissionais perceberam que os adolescentes ficaram retraídos nas dinâmicas trazidas durante as oficinas, mas que à medida que os encontros foram se sucedendo, observou-se um maior envolvimento deles. Destaca-se a percepção de que o envolvimento dos adolescentes é potencializado pela ludicidade e pelas atividades criativas.

“Com relação à brincadeira, e é bem interessante que a gente vê que no início tem alguns que... não é que eles não queiram participar, mas eles ficam com aquela coisa bem recatada: “ah, deixa eu ver”, “ah, não vou participar agora não”, sabe? E aí depois você vê que quando eles começam a ver a coisa acontecer, eles começam a participar de verdade.” (P4. Dia 1)

O termo de compromisso começou com cada aluno desenhando sua mão direita em um papel, um aluno ajudou o outro, se mostraram interessados e curiosos no processo. (Diário de Campo. Dia 2)

Em relação à participação é importante destacar dois pontos que se referem à qualificação desta participação. Um foi a percepção pelos profissionais de que cada adolescente apresenta suas especificidades neste processo, o que acarreta em diferentes níveis de participação em um mesmo grupo.

Mesmo com toda essa dinâmica, percebo que os adolescentes querem participar das oficinas. Ficaram engajados em concluir a atividade. Todos os adolescentes, cada um em um nível diferente, estavam participando e interagindo com o que foi proposto. (Diário de Campo. Dia 3)

A grande maioria participando e se expressando em relação ao que achava, em relação à situação(...) entendendo e participando... Até gente que tava com dificuldade pra participar dos outros grupos participou (P3. Dia 4);

O segundo ponto diz respeito à problematização realizada pela equipe sobre as relações entre a participação e a agitação, considerando a fase da vida dos sujeitos participantes. Ao mesmo tempo em que alguns profissionais da equipe afirmaram e reconheceram que a participação dos adolescentes envolve uma agitação que é natural da idade, outros afirmam que os adolescentes ficaram agitados em excesso, e isso atrapalhou a participação de outros adolescentes da turma:

“Segurar a dispersão da gurizada é meio complicado, é muito barulho, muito movimento (...) mas assim, é o jeito da criançada mesmo, o comportamento deles mesmo, faixa etária de idade deles. Não tem como segurar um comportamento, ficar sentadinho, caladinho.” (P5. Dia 1)

“A gente sabe que tem conversa, que a gente tem que tá pedindo pra fazer silêncio, tem que tá pedindo pra sentar, mas aí o ponto positivo foi que eles foram participativos, os que ficaram foram participativos. Assim, teve uma menina em específico que ela não queria fazer nada na outra e hoje ela participou de tudo muito bem.” (P4. Dia 2)

“dá para perceber que a maioria da turma quer, a maioria da turma, sabe... mas é muito fácil dispersar, muito fácil perder os poucos alunos que são influenciadores e que perturbam, dispersam a sala todinha, e isso complica. Mas a grande maioria eu percebo que quer. Há um interesse.” (P1. Dia 3)

Um último aspecto relacionado à participação se refere à influência nesta de fatores organizacionais da ação, já abordados na dimensão da Dosagem. Neste sentido, o tempo de realização das oficinas do programa interferiu significativamente na participação dos adolescentes e foi relatado por eles como “insuficiente” para finalizar os conteúdos.

“por conta do horário também, porque quando eles tão ensinando não dá nem pra eles terminar de ensinar por conta do horário.” (Adolesc.3)

Além disso, é relevante destacar que alguns adolescentes se **recusaram** a participar, provocando a reflexão dos educadores sobre a atratividade das oficinas:

“E aí eu fui perguntar a ele o porquê que ele...não tava participando e ele disse que não gostava, e aí eu perguntei o porquê, se a gente era chato se a gente... aí ele disse: não, gosto de vocês e tal, mas eu não quero participar” (P2. Dia 3)

“A maior parte dos adolescentes participam da atividade, se concentram para escrever o que é solicitado. Poucos não participam (e sinalizam que não querem fazer)”. (Diário de campo. Dia 5)

➤ Motivação diante das Oficinas

A motivação dos adolescentes em participar das oficinas do programa foram trazidas nas falas dos profissionais, como também na dos adolescentes. Os profissionais relataram comportamentos dos adolescentes que extrapolaram apenas a vontade de participar, mas

demonstraram afeto e construção de vínculo nesse processo, também já discutido no domínio Qualidade da Entrega.

Durante o grupo focal, os adolescentes pontuaram que acharam o Descolado “muito legal” porque ensina aos jovens a respeitarem os outros e porque aprenderam “muita coisa importante para a vida”. Além do respeito também trazem diversos conhecimentos aprendidos, como bullying, racismo, drogas, protagonismo, autonomia, autoestima, sonhos.

“Pra mim a gente aprendeu muita coisa importante pra vida da gente, e eu acho que a gente vai poder levar isso pra vida inteira” (Adolesc. 2)

“porque é legal e ensina muitas coisas. (...) Ensina aos jovens pra quando for no futuro eles ser melhores e respeitar os outros” (Adolesc. 5)

“(...)respeitar o outro, não colocar apelido e nem ta abusando. Respeitar o professor.” (Adolesc.6)

“ô tia, no dia da encerração falou sobre droga...” (Adolesc.7)

“que a droga é muito ruim pra nossa saúde (...) que as drogas trás coisas ruins, os remédios e as bebidas” (Adolesc.8)

Um dos adolescentes fala que a diferença entre o Descolado e uma aula normal é que no programa eles aprendem coisas interessantes e temas que não conheciam.

“A diferença é que na aula normal a gente só faz escrever, e no descolado a gente aprende muitas coisas interessantes, entendeu? Tipo brinca... Por exemplo, o que ele manda fazer, a gente faz tipo aquele negócio do sonho, fala coisa que a gente não sabia... tipo isso.” (Adolesc. 1)

A temática dos sonhos foi bastante pontuada pelos adolescentes durante o grupo focal. Um deles afirma que aprendeu que é bom acreditar nos sonhos e quando crescer vai lembrar-se de nunca desistir deles.

“Tia, é muito bom acreditar nos seus sonhos (...) e quando eu crescer eu vou precisar (...) me lembrar de tudo isso aqui pra nunca desistir dos meus sonhos!” (Adolesc.7)

À medida que os adolescentes iam se engajando nas atividades propostas, eles pediam que os outros fizessem silêncio para dar prosseguimento com o que estava sendo realizado, exigindo que a turma respeitasse o facilitador que estava na sala. Além disso, também, de forma espontânea, auxiliavam os profissionais na organização da sala para iniciarem as oficinas, bem como pediam para fazer as entregas dos crachás.

Os próprios adolescentes também começam a pedir silêncio entre si e que respeitem o educador. fizeram um bom vinculo com o educador. (Diário de campo. Dia 3)

“por mais que tenha alguns que ficam querendo atrapalhar, tens outros que querem participar e que terminam gritando com outros porque eles querem ver a coisa acontecer” (P4. Dia 6)

Ao entrar na sala, a equipe começa a organizar as bancas em círculo e alguns adolescentes voluntariamente ajudam. Da mesma forma com os crachás. (Diário de campo. Dia 4)

Os e as adolescentes se mostraram mais silenciosos e calmos do que o comum, juntamente com os mediadores alguns adolescentes ajudaram a organizar as cadeiras em círculo (Diário de campo. Dia 5)

Essa motivação intrínseca e o envolvimento dos adolescentes no Descolado proporcionou que eles contribuíssem com **sugestões** para as oficinas. Em uma delas, um dos adolescentes sugeriu que ao invés de construir uma árvore na folha (uma atividade que acontece em todas as oficinas, o PPP (Plano de Promoção Pessoal) é a construção de uma “árvore” simbolizando o projeto de vida dos mesmos) fosse construída uma planta de verdade.

Em seguida alguns alunos se pronunciaram, tendo um deles sugerido que plantassem de verdade e vissem a planta crescer para ali depositarem os seus sonhos. A fala dele foi estimulada por vários outros presentes e se mostrou bem reflexiva (Diário de campo. Dia 5)

“Ele deu uma ideia (...) [pegar] a sementinha. Que ali a sementinha era da ideia do crescimento né! Do início, e aí a ideia dele era fazer uma coisa mais dinâmica acredito! com feijão, algodão, algum copinho, pra eles verem começando a crescer, então assim é bem interessante, você já vê o quanto eles estão pensando com relação aquilo que tá sendo feito né!” (P4 Dia 8)

Outras **sugestões** também foram trazidas pelos adolescentes durante o grupo focal. Um deles fala que seria interessante que tivesse uma sala na escola só para o Descolado e os outros validam o que o adolescente pontuou, e também sugere que a cada tema ter um jogo de tabuleiro. Essa sugestão de ter mais jogos nas oficinas também foi ratificada por outros adolescentes.

“- Adolesc 3 falou que seria interessante que tivesse uma sala na escola só para o Descolado, vocês ouviram? Vocês acham que seria bacana uma sala pro Descolado?” (Pesquisadora) - sim!” (Adolesc. uníssonos)

“(…) cada tema ter um jogo de tabuleiro” (Adolesc. 3)

“(…) que melhore mais um pouquinho (...) a brincadeira (...)fica mais legal e interessante. (Adolesc. 5)

De forma espontânea, os profissionais comentaram sobre as relações interpessoais entre os adolescentes, confirmado nos diários de campo. Apesar de existir “boicotadores” na turma, os adolescentes tiveram uma boa interação. Os implementadores relatam que alguns adolescentes que não queriam ficar no mesmo grupo para realizar uma das dinâmicas da oficina, durante o processo foram interagindo e no final todos trabalharam como equipe em prol do mesmo resultado. Os adolescentes confirmam esse espaço de união que o Descolado promoveu entre a própria turma.

“Entre os adolescentes também percebi uma boa interação entre eles. Com exceção de alguns

adolescentes que tem o perfil de “boicotadores” que colocavam apelidos e tentavam brincar com o desenho do outro.” (Diário de campo. Dia 3)

“E até alguns que começaram a brigar no começo, que não queriam ficar no mesmo grupo, começaram interagir depois. (...) No final estava todo mundo já, realmente, em equipe, trabalhando em prol do mesmo resultado.” (P4 Dia 6)

“Eu achei legal e eu vou sentir muita saudade porque eles eram muito feliz em fazer a gente sorrir e brincar... e unidos né?! Que a gente não brinca nos intervalos nem fala muito com ninguém.” (Adolesc.6.)

Quando questionados sobre a relação com os profissionais do Descolado, os adolescentes trazem que gostaram muito dos facilitadores, pois foram legais, engraçados, brincaram com eles na quadra de esportes (fora da oficina), e tiveram paciência durante as ações.

“ Eu achei ela muito legal, muito engraçada” (Adolesc. 3.)

“ele é legal, ele ficou brincando com a gente na sala, fica jogando bola com a gente as vezes...na quadra” (Adolesc. 4.)

“(...) porque ele estava com paciência (...) não desistiu do seu sonho” (Adolesc. 9.)

“eles são legais, bem simpáticos, e foi um prazer conhecer eles dois” (Adolesc. 5.)

Vale destacar uma fala trazida por dois adolescentes que reflete esse processo de ensino-aprendizagem construído ao longo das oficinas. Eles fazem uma ressalva que além de ter aprendido muito com os facilitadores, eles (os facilitadores) também aprenderam com os adolescentes. E a fala foi validada pela maioria dos adolescentes do grupo focal.

“eu achei interessante porque além da gente aprender com eles, eles aprenderam um pouco com a gente.” (Adolesc. 2)

“eu acho que não é só a gente que vai sentir saudade deles, porque eles aprenderam com a gente, então acho que eles também vão sentir saudade da gente.” (Adolesc.1)

7 DISCUSSÃO

Esta pesquisa alcançou o seu objetivo de avaliar a implementação do Programa Descolado no contexto de prevenção ao uso de drogas no ambiente escolar, e apresenta-se como um estudo inovador por ter conseguido integrar um estudo que precede uma avaliação, o Estudo de Avaliabilidade, e em seguida, avaliar a implementação do Descolado in lócus, utilizando referenciais robustos e reconhecidos internacionalmente.

Esta tese será discutida inicialmente pontuando a relevância e particularidade de cada uma das fases desta pesquisa (Estudo de Avaliabilidade e Avaliação da Implementação) e posteriormente os resultados destas duas fases são discutidas de forma articulada.

A princípio é importante pontuar a importância do Estudo de Avaliabilidade (EA) (**Fase 1**) para a construção da proposta avaliativa do Descolado, visto que o programa estava iniciando e ainda não tinha um modelo avaliativo estruturado para sua avaliação. Além disso, a organização e descrição de forma lógica do programa, proporcionada pelo EA, contribuiu também para o aprimoramento e sua estruturação, indicando pontos de ajustes nos objetivos, atividades, recursos, dentre outros, conforme discutido posteriormente (COLUSSI, et. al., 2021; THURSON; POTVIN, 2003; THURSON; RAMALIU, 2005).

Um outro fato importante sobre o EA é a proposta, em uma de suas etapas, da definição dos procedimentos de avaliação de forma conjunta com os atores envolvidos no programa, instigando uma construção participativa do modelo avaliativo (COLUSSI, et. al., 2021). Para além desta etapa específica, nesta tese, todo o EA foi realizado de forma participativa com a equipe técnica do programa, e por isso percebeu-se um maior engajamento e uma maior apropriação não só do processo avaliativo em si, mas a incorporação dos resultados e sugestões na implantação do programa.

Esse enfoque qualitativo-participativo da avaliação, no qual se inclui os atores envolvidos nas ações, constitui-se como uma ferramenta que efetivamente subsidia a tomada de decisões, pois os efeitos desta pesquisa avaliativa são originados tanto de resultados consolidados no final quanto durante o próprio desenvolvimento do processo (RONZANI; MOTA; COSTA, 2015).

Direcionando o olhar para os resultados obtidos nos passos iniciais do EA do Descolado (delimitação do programa - metas, objetivos, atividades, operacionalidade), foi identificada uma incongruência teórica sobre a estratégia de prevenção no qual o programa se fundamenta. Em seu documento, o programa é definido como uma “estratégia universal e seletiva do uso de álcool e outras drogas”, entretanto, analisando as características do Descolado percebe-se que

o programa se configura como uma estratégia universal do uso de álcool e outras drogas visto que é dirigido a uma população geral, sem qualquer estratificação por grupo de risco (UNODC, 2013).

Nessa direção, nas escolas, as estratégias universais são realizadas com todos os alunos de uma determinada série, sem a preocupação de selecionar apenas os alunos com maior vulnerabilidade para o consumo de drogas (UNODC, 2013). Esse exemplo vai ao encontro da estratégia utilizada pelo Descolado quando seleciona uma série (6º ano) e realiza a ação com toda a turma. Dessa forma, o Descolado não é uma estratégia de prevenção Seletiva, como descrito no documento, mas Universal. Portanto, **sugere-se** a correção e alteração no documento do Descolado de acordo com o referencial teórico apresentado.

Outro ponto relevante de discussão apresentado nos resultados do EA diz respeito às oficinas formativas com educadores do programa. No documento do Descolado fica claro que essas oficinas são um dos eixos principais, por compreenderem que os educadores precisam estar embasados e alinhados com os referenciais teóricos e metodológicos do programa para que o objetivo seja alcançado.

Em contrapartida, na entrevista, a equipe aponta uma inconsistência em relação a esse processo, pois admitem que ainda não está bem definido como acontecerá essa formação. Eles revelam que ainda não sabem se acontecerá antes de iniciar a ação nas escolas (como descrito no documento), ou se será dividida em uma carga horária antes, durante, e depois de encerrar as oficinas nas escolas. Além disso, nos documentos não fica claro como acontecerá esse processo de formação: operacionalização, quem conduzirá a formação, quais as temáticas abordadas (de forma mais específica), dentre outras informações relevantes para que esse eixo também seja avaliado e posteriormente replicado por outros gestores.

Nessa mesma perspectiva, em relação às oficinas com os adolescentes, um ponto de atenção encontrado durante o EA está relacionado com o perfil dos educadores que implementam as oficinas. O documento do programa não traz de forma explícita: quem são esses implementadores? Qual a formação deles? São contratados especificamente para essa finalidade? Quais são os requisitos necessários para implementarem o Descolado? Qual tempo de formação para implementarem o programa?

A importância de trazer de forma mais consistente e clara o processo de formação do Descolado, bem como o perfil dos implementadores, impacta no sucesso da implementação do programa. De acordo com Santos e Murta (2015) uma intervenção tende a ser bem-sucedida em sua implementação se contar com recursos humanos adequadamente formados, conhecedores da intervenção, e com atitudes favoráveis à mesma. A continuação dessa

discussão será realizada mais à frente na avaliação da implementação, mas vale ressaltar como **sugestão** para equipe de desenvolvedores do programa o fortalecimento da escrita dessas lacunas apontadas no documento oficial do Descolado, além da elaboração de um material de apoio para os implementadores.

No decorrer do EA, por meio da construção dos Modelos lógico e teórico, foi possível visualizar de forma mais nítida os objetivos do programa, diretrizes, resultados esperados, processos necessários para alcançá-los, bem como a identificação de melhorias na teoria do programa, na implementação e na avaliação dele (BEZERRA *et al.*, 2012; MURTA; SANTOS, 2015).

Além do Modelo Lógico do Descolado ter sido construído de forma participativa com a equipe técnica do programa, ele foi validado por juízes especialistas doutores na área com anos de experiência na temática de avaliação de políticas/programas e/ou na área de álcool e outras drogas. Os especialistas trouxeram contribuições muito pertinentes que foram acatadas pela equipe do Descolado, ocasionando modificações no programa, e conseqüentemente gerando robustez e consistência para o programa Descolado.

O uso do ML permite a todos os interessados compreender o programa, identificar pontos obscuros ou vagos no seu planejamento e entrar em consenso acerca das metas desejadas. Além disso, o ML de um programa em desenvolvimento deve ser feito e revisado sucessivas vezes, após consulta à teoria que guia o programa, resultados de estudos similares, e mudanças que a equipe desenvolvedora deseja que resultem do programa (MURTA; SANTOS, 2015).

De uma forma geral, a partir dos resultados obtidos nesta etapa da pesquisa, o Descolado foi considerado avaliável, e por isso, deu-se seguimento para etapa de avaliação da implementação do programa. Vale destacar que o EA não necessariamente é sucedido de uma avaliação, para que isso ocorra é preciso que seus resultados identifiquem a possibilidade de estabelecer parâmetros avaliativos, ou ainda mostrar que os dados necessários para a avaliação são passíveis de serem coletados (COLUSSI, 2021).

Ao direcionar o olhar para o Estudo de Avaliação da Implementação do Descolado (**Fase 2**), algumas considerações iniciais são pertinentes. O primeiro ponto diz respeito à relevância do objeto deste estudo no que se refere aos programas de prevenção de drogas na escola. A pesquisa de Pereira e Sanchez (2020) trouxe em sua revisão que embora muitos estudos apontem a capacidade dos programas escolares reduzirem ou retardarem o uso abusivo de álcool e outras drogas, outros estudos também revelam um potencial iatrogênico que alguns

desses programas podem ter. Dessa forma, os autores chamam atenção para a importância de ações preventivas ao uso de drogas nas escolas serem baseadas em evidências científicas.

Em suas considerações finais, esses autores afirmam que a prática de prevenção ao uso de drogas nas escolas brasileiras necessitam de aperfeiçoamento de ações e ressaltam como uma das estratégias para um programa eficaz na prevenção de drogas na escola a implantação de políticas públicas baseadas em evidências científicas. Além disso, sugerem estudos que avaliem a eficácia e efetividade desses programas, para adoção de programas de melhor custo-efetividade (PEREIRA; SANCHEZ, 2020).

Dessa forma, percebe-se que é urgente e atual as contribuições desta tese no que toca a sistematização da avaliação de programas preventivos ao uso de drogas nas escolas. Vale ressaltar que os especialistas do EA (Fase 1) também enaltecem a ampla relevância social da pesquisa, principalmente, em tempos atuais.

Um segundo ponto refere-se à discussão sobre a escolha do referencial da Medida de Fidelidade de Implementação para a realização deste estudo. Esta escolha considerou a pontuação de alguns autores (conforme apresentando na revisão de literatura desta tese) de que o referencial em pauta ainda carece de dados psicométricos empíricos que sustentem a sua utilização (GOTTFREDSON *et. al.*, 2015; GARCIA, 2018). No entanto, desde a elaboração da tese e posteriormente corroborado na análise de seus resultados observou-se a possibilidade e a potencialização da utilização de metodologias qualitativas de pesquisa para a avaliação das dimensões propostas.

Assim, compreende-se que o referencial metodológico qualitativo utilizado para aprofundar as questões de avaliação das ações possibilitou analisar o fenômeno em profundidade, a partir dos discursos dos participantes e implementadores e da observação da implementação, e permitiu confrontar os dados do que foi dito e do que foi feito, garantindo uma maior fidedignidade dos dados.

Segundo Minayo (2005) a avaliação não é um evento isolado, mas sim um processo, em que se integram avaliadores e avaliados em busca do comprometimento e do aperfeiçoamento dos indivíduos, grupos, programas e instituições. A autora acrescenta na avaliação os elementos da observação e da análise da dinâmica visível e subjacente dos atores sociais envolvidos no processo e suas representações, tanto em relação à ação sob julgamento como no interior do próprio processo de avaliação (MINAYO, 2005).

Em consonância com a importância da abordagem qualitativa, os autores Ronzani, Mota e Costa (2015), também afirmam que a pesquisa avaliativa-qualitativa, aliada à inclusão de distintos pontos de vista dos vários atores envolvidos, demonstrou ser a que melhor se adequa

à compreensão de serviços no campo da saúde mental, incluindo as ações na área de álcool e outras drogas.

As contribuições de estudos também qualitativos para avaliação de processos de implementação são discutidas por alguns autores. Schneider e colaboradores (2017) trouxeram em seu relatório os dados qualitativos do estudo da avaliação do processo de implementação do Programa Elos, e destacam os relatos dos professores, multiplicadores e formadores nacionais sobre a viabilidade da aplicação do programa nas escolas brasileiras, bem como as sugestões de melhorias para o programa ampliar seus resultados.

Nessa direção, a pesquisa de Garcia (2018) avaliou a fidelidade da implementação do programa Elos e utilizou métodos mistos com triangulação dos resultados obtidos. Em sua discussão o autor destaca a importância dos dados qualitativos para compreender melhor as dificuldades no processo de fidelidade do programa.

O terceiro ponto a considerar se refere ao contexto em que a pesquisa foi desenvolvida: a escola. O Descolado escolheu o espaço escolar como ambiente favorável para as ações de prevenção, corroborando com outros estudos que apontam a escola como um terreno fértil para ações de combate e prevenção ao uso de drogas, pois além do seu caráter educativo, é também um lugar de construção de ideias, de liberdade de expressão, de estímulo da autoestima (GIACOMOZZI et al., 2012; MORAIS; BRITO; GARCIA, 2020; NETO; FEITOSA; CERQUEIRA, 2020; BRASIL, 2011a; BRASIL, 2012).

Dessa forma, optou-se por investigar de forma mais aprofundada a implementação do Descolado *in lócus*, entendendo que compreender o contexto em que o programa está sendo implementado é uma variável que influencia a qualidade dessa implementação (SANTOS; MURTA, 2015).

Um outro ponto relevante em relação à pesquisa é a natureza do estudo como um todo, ou seja, a integração realizada entre as duas etapas da pesquisa (Estudo de Avaliabilidade e Estudo de Implementação). Como já mencionado, nem todo EA consegue avançar para um estudo avaliativo, mas nessa pesquisa, não só foi possível desenvolver o estudo avaliativo como triangular os dois estudos numa perspectiva avaliativa.

Minayo (2005) aborda o conceito de diversos autores que trazem a *triangulação* como a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho da investigação. Ainda aprofunda esse conceito e aponta que uma *avaliação por triangulação de métodos* crê na capacidade dialógica dos pesquisadores frente a propostas teóricas e

metodológicas diferentes e com os sujeitos que atuam no mundo da vida, que o fazem com profundo respeito.

Considerando estas discussões iniciais, direcionamos nossa atenção para reflexões pautadas na triangulação das duas etapas dessa pesquisa por compreender que elas são congruentes e complementares. Como já mencionado nos resultados, reiteramos que o enfoque dado às oficinas com os adolescentes (componente de “promoção de saúde e prevenção ao uso de drogas com adolescentes”) no estudo de implementação foi por compreender que este é o eixo norteador do programa Descolado e que impacta diretamente do desfecho final que o programa pretende atingir que é a “redução da vulnerabilidade ao uso de drogas na adolescência” (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Nesse sentido, compreendemos que as etapas da contextualização do ambiente escolar, bem como a contextualização da entrada do Descolado na escola, apresentado nos resultados, respondem algumas das perguntas avaliativas sobre o componente da “gestão” e da “articulação intersetorial” apontadas pela equipe do programa no EA.

Em relação a isto, um dos pontos que chama atenção na conversa com o gestor escolar, é a compreensão do mesmo sobre essa fase de “experimentações” da adolescência e sua preocupação com temáticas que transcendem a aprendizagem acadêmica. De acordo com Moraes, Brito e Garcia (2020) para os professores, não há como dissociar o fazer pedagógico dos anseios e necessidades sociais que são apresentados aos alunos, revelando dificuldades, ansiedades e riscos em que estão expostos (MORAIS; BRITO; GARCIA, 2020).

Uma outra questão percebida no discurso do gestor foi o reconhecimento dele sobre a importância do Descolado na Escola. Diversos autores apontam a Escola como um espaço privilegiado para mostrar caminhos, ampliar os horizontes, e possibilitar ao aluno a construção de conhecimentos de que necessita para o seu desenvolvimento como cidadão autônomo, participativo, responsável, crítico e comprometido a enfrentar de forma consciente e responsável os problemas que ocorrem dentro e fora dos muros da escola, como por exemplo, a temática das drogas (GIACOMOZZI et al., 2012; NETO; FEITOSA; CERQUEIRA, 2020).

Ampliando a discussão sobre o espaço da escola como um ambiente propício para ações preventivas sobre drogas, a revisão de literatura de Souza e colaboradores (2021) corrobora que as escolas são o ambiente em que os adolescentes com necessidades de saúde mental, incluindo uso abusivo de drogas, têm maior probabilidade de receber algum tipo de serviço, e oportunizam ao adolescente intervenções que sejam menos estigmatizadoras. Portanto, o

desenvolvimento de ações nesse contexto em que os adolescentes já estão e frequentam pode facilitar ações direcionadas a eles.

Dessa forma, percebe-se o caráter intersetorial que a prevenção de drogas na adolescência está circunscrita. No Brasil, a prevenção ao uso de drogas faz parte de um dos componentes de ação do Programa Saúde na Escola (PSE), uma parceria dos Ministérios da Saúde e da Educação, implantado nas escolas públicas, por meio de suporte do SUS, além de fazer parte da Política Nacional sobre Drogas (BRASIL, 2005; BRASIL, 2007; PEREIRA; SANCHEZ, 2020).

Nessa perspectiva, Schneider (2015) afirma a importância da articulação intersetorial para as ações preventivas mais sólidas. Segundo a autora, para atingir o princípio da integralidade (cuidado integral com o sujeito em suas várias dimensões biopsicossociais) são necessárias articulações intersetoriais com outros campos para além da saúde, como com a educação e assistência social.

Nessa direção, a parceria entre os setores saúde, educação e assistência social, mostrou-se um potencial a ser explorado em ações de Promoção de Saúde e prevenção ao uso de drogas com esta faixa etária, tendo em vista o desenvolvimento de práticas intersetoriais, as quais vão além de usar o contexto da escola unicamente como um meio de acesso à população-alvo, mas também como um parceiro no desenvolvimento de ações partilhadas e desenhadas com e para esta população (PEREIRA; SANCHEZ, 2020; SOUZA et al., 2021). Apesar disso, é importante pontuar que existem dificuldades nesse trabalho em rede e de forma intersetorial (SOUZA et al., 2021).

No grupo focal com professores e coordenadores, os participantes trouxeram poucas estratégias de enfrentamento e discussão da temática das drogas no ambiente escolar. Esta limitação das estratégias pode estar relacionada as dificuldades na construção das ações intersetoriais, conforme apontado na revisão de Souza e colaboradores (2021). Nessa revisão, que analisou as produções científicas sobre estratégias de promoção à saúde mental de adolescentes, apontou às dificuldades encontradas no trabalho intersetorial, a saber: não apoio dos gestores da escola o que gerou “desânimo” na participação dos professores; postura verticalizada por parte da saúde em relação ao saber técnico-científico não realizando uma real parceria com outras instâncias e comunidade; e dificuldades em relação ao estabelecimento de parcerias dentro do território, desarticulações na assistência, fragilidade na relação com a comunidade e baixa parceria com os pais e responsáveis (SOUZA et. al., 2021).

Além disso, é importante destacar que o grupo focal também apontou que apesar de considerarem essa Escola “privilegiada” pela sua localidade, quando comparada com outras da

região, relatam questões de vulnerabilidade vivenciadas pelos adolescentes, incluindo o uso precoce do álcool incentivado pelos próprios familiares. Nessa perspectiva, Neto, Feitosa e Cerqueira (2020) reafirmam que a falta de acompanhamento, diálogo e a permissividade dos atos da família com os adolescentes são um fator de risco para o uso de drogas nessa fase da vida.

Conduzindo o olhar para a avaliação propriamente dita do programa Descolado, iniciamos com a interlocução entre a gestão do programa e a gestão escolar, respondendo à pergunta avaliativa “*Como se dá a pactuação entre a gestão do Descolado e os gestores das escolas? Acontecem? Efetivas?*” descrita no EA. Nesse primeiro momento é importante destacar o diálogo que se estabelece entre eles e a relevância que essa relação trouxe para que o Descolado fosse implantado na Escola. Essa relação de parceria, horizontalidade, e de relevância mútua favoreceu o envolvimento de outros integrantes da comunidade escolar no Descolado, como por exemplo, os professores e coordenadores da escola, familiares, e os próprios alunos.

Embora não estivesse previsto nos documentos do Descolado, por meio do convite do gestor, a equipe se disponibilizou em realizar dois encontros prévios na Escola (professores/coordenadores e adolescentes/familiares). Nesses encontros, de forma espontânea os educadores sugeriram ser parceiros da equipe do Descolado, bem como os adolescentes iniciaram o vínculo com a equipe e seus familiares também demonstraram uma boa adesão ao programa.

Além disso, a equipe do Descolado trouxe a importância de trabalhar o tripé (família-adolescente-escola) e de fazer mais vezes esse encontro inicial (antes de começar as oficinas). Dessa forma, **sugere-se** que a sistematização desses encontros precisa estar inserida no documento do Descolado para que de fato aconteça.

Estes aspectos vão ao encontro do documento do Escritório das Nações Unidas Sobre Drogas e Crime (UNODC), baseado em evidências científicas, o qual apontou intervenções e políticas que resultaram em medidas de prevenção positivas e as principais características que trouxeram resultados positivos nas ações de prevenção. Dentre elas está a política e cultura escolar, que traz como principais características: incentivar uma atitude escolar positiva, o comprometimento escolar e a participação dos alunos; e as políticas serem desenvolvidas com a participação de todas as partes interessadas (alunos, professores, funcionários, pais) (UNODC, 2013).

Uma outra questão avaliada, o qual responde às perguntas avaliativas do EA: “*Como se dá a comunicação entre a equipe do Descolado e a comunidade escolar? Acontecem? De que*

forma? São Efetivas?” foi possível observar que apesar desse momento inicial ter acontecido e de ter mobilizado de forma positiva a comunidade escolar, durante a implantação do Descolado, esse diálogo não foi retomado e não houve continuidade dessa parceria com professores, coordenadores e familiares. De acordo com o Modelo Lógico (ML) do Descolado construído na fase do EA juntamente com a equipe do programa, existe um componente de “articulação intersetorial” que prevê em uma das atribuições a comunicação da equipe do programa com a comunidade escolar a fim de garantir as pactuações e fortalecer a implementação do programa na escola.

Entretanto, é importante ressaltar que esse componente foi inserido ao longo da pesquisa, no processo de construção do ML, e por isso o documento do Descolado não aponta esse componente e nem como operacionalizar essa comunicação com a toda a escola. Dessa forma, a **sugestão** é incluir no programa de forma aprofundada a importância dessa parceria, bem como caminhos para que a mesma aconteça de forma efetiva.

Nessa direção, os achados acerca das dimensões da Medida de Fidelidade da implementação adotadas neste estudo são discutidos a seguir, articulando o EA e o Estudo de avaliação da implementação.

7.1 DOSAGEM

A dosagem foi avaliada por meio da quantidade, tempo de duração e frequência das oficinas com os adolescentes. Dessa forma, essa dimensão conseguiu-se responder algumas perguntas avaliativas sobre o componente da “promoção de saúde e prevenção ao uso de drogas com adolescentes”, principalmente os questionamentos referentes à metodologia das oficinas, apontadas pela equipe do Descolado no EA.

Um dos primeiros pontos de discussão que impactaram nos resultados da pesquisa é referente aos horários em que as oficinas foram realizadas. Conforme apresentado nos resultados, as duas primeiras oficinas foram realizadas no período da tarde, após o horário de encerramento das atividades curriculares, gerando uma ansiedade nos adolescentes em irem para casa e uma baixa adesão ao programa. Diante dessa experiência, **sugere-se** que sejam estabelecidos critérios para a definição dos horários para realização do programa na escola e que estejam descritos no material de apoio do programa, por exemplo: como uma sugestão para ter uma experiência exitosa, as oficinas precisam acontecer dentro da grade de horário curricular da escola.

É importante ressaltar que nesse momento em que a equipe sentiu as dificuldades e foi dialogar com a gestão, houve uma abertura para essa interlocução e troca com a equipe do

programa, reafirmando novamente a importância da integração entre as gestões (escola e equipe do programa).

Em relação ao tempo de duração das oficinas, percebeu-se algumas dificuldades da equipe em utilizar os 50 minutos previstos no documento do Descolado, devido às intercorrências no ambiente escolar. De acordo com Domitrovich e colaboradores (2008), as condições contextuais das escolas também podem impactar a qualidade da implementação do programa, como por exemplo, os recursos disponíveis, os valores institucionais, as políticas, o clima na sala de aula, o clima e a cultura organizacional da escola, a liderança administrativa e a qualificação da equipe.

Compreendendo que o contexto escolar é dinâmico, é preciso criar estratégias para minimizar as possíveis variações. Uma **sugestão** seria inserir no material de apoio que durante a pactuação inicial com o gestor escolar, deixar claro a importância de não haver interrupções nesses momentos para não prejudicar as dinâmicas previstas para o dia.

Uma outra problemática levantada nos resultados com relação ao tempo das oficinas foi a importância da organização prévia do ambiente. Dessa forma, **sugerimos** a inclusão no material de apoio do programa a importância da gestão escolar organizar uma sala específica para a realização do Descolado, no período em que o programa estiver na escola. A importância do ambiente como espaço educativo é defendida por Freire (2011), referencial teórico adotado pelo Descolado, quando apresenta os Círculos de Cultura como espaços em que o aprendizado é construído de forma livre e crítico entre os educandos e entre estes e o educador. De acordo com Freire (2011; pág. 13): “O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate”.

Nos Círculos de Cultura, propostos por Freire (2011), todos os inseridos nesse processo educativo formam a figura geométrica do círculo, em que todos se olham e se veem, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor aparece como um coordenador do diálogo entre as pessoas a quem se propõe a construir juntos o saber solidário, a partir do qual, de forma dialógica, educadores e educandos ensinam e aprendem mutuamente (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

Um outro ponto avaliado na dosagem, diz respeito à frequência com o que o Descolado foi realizado. Nesse aspecto, os resultados apontaram o impacto negativo que a falta de periodicidade provocou no programa com a quebra do sequenciamento das atividades, e consequentemente uma “quebra” no vínculo que vinha sendo construído entre profissionais e adolescentes, bem como dos adolescentes com o Descolado. O documento oficial do programa não traz de forma explícita essa frequência, deixando aberto a pactuação com a gestão escolar. Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, **sugere-se** que seja inserido neste documento a

importância de uma periodicidade semanal para as oficinas, bem como, quando possível, já deixar pré-estabelecido com a escola as datas em que elas irão ocorrer, minimizando possíveis contratempos.

Corroborando com tais achados, o estudo de Medeiros e colaboradores (2018) investigou a percepção da comunidade escolar sobre a implantação do programa *Unplugged* em escolas públicas brasileiras de ensino fundamental II. As principais dificuldades encontradas na implantação do programa identificada pelos professores, tendo em vista que foram eles que ministraram a metodologia em sala de aula, foi: “tempo para realização das aulas”, “período de duração do programa”, “material de apoio para realização das atividades”, “formação acadêmica e disciplina dos alunos” e “cumprimento do currículo regular”.

Os resultados apontados no estudo supracitado que vão ao encontro dos encontrados na avaliação do Descolado refletem desafios importantes vinculados à realidade da escola, o que reforça a complexidade do processo de trabalho no desenvolvimento da consolidação de temas transversais junto aos profissionais na política educacional brasileira (MEDEIROS et. al., 2018). Dessa forma, ressalta-se a importância de discutir soluções estruturais que possam garantir uma maior fidelidade na implementação dos programas preventivos nas escolas, como por exemplo, incorporar essas atividades às propostas curriculares, conforme discutiremos posteriormente.

Apesar das dificuldades inerentes ao contexto escolar, com a replicação da implementação do programa nas escolas, é esperado que muitas dessas dificuldades possam ser atenuadas pelo aperfeiçoamento viabilizado pela experiência dos educadores com a implementação do programa (GARCIA, 2018). Da mesma forma, espera-se que isto ocorra com o Descolado ao longo da sua replicação, e por isso, as sugestões acima citadas para conseguir delimitar melhor alguns fatores operacionais com a escola.

É importante destacar que programas de prevenção de drogas em escolas que são contínuos e de longo prazo, implementados ao longo de dois anos, tendem a produzir efeitos mais substanciais do que programas de curta duração ou que foram implementados em apenas um ano (DOMITROVICH *et al.*, 2008; NIDA, 2003). Nesse sentido, **sugerimos** que a equipe do Descolado planeje uma continuidade das ações do programa na escola, a fim de que as ações desenvolvidas tenham maior chance de sucesso, pois também estarão alicerçadas em programas eficazes na prevenção de drogas em contexto internacional.

7.2 ADERÊNCIA

Na aderência serão discutidos os dois subcomponentes do componente “promoção de saúde e prevenção ao uso de drogas com adolescentes”: **avaliação e oficinas**. Nesse sentido, algumas perguntas avaliativas do EA respondidas nessa dimensão do estudo de avaliação da implementação dizem respeito ao componente da “gestão”: *“Os recursos materiais e humanos disponibilizados pelo programa são suficientes para atender as necessidades da intervenção?”*; *“O monitoramento e a avaliação das ações do programa são efetivos (acontecem, como acontecem, são produtivos)?”*; *“O programa Descolado oferece suporte técnico necessário para sua implementação nas escolas?”*; como também do componente “promoção de saúde e prevenção ao uso de drogas com adolescentes”: *“O modelo prático que é realizado nas oficinas (em duplas) é efetivo?”*; *“A metodologia das oficinas está adequada ao público-alvo (alunos do 6º ano) que se pretende aplicar o programa?”*; *“O objetivo do programa está sendo alcançado?”*.

No que diz respeito à **avaliação**, foi possível perceber que as reuniões foram realizadas ao final de cada oficina, conforme previsto no documento. Além disso, essas avaliações instigaram uma reflexão crítica da equipe sobre o seu próprio processo pedagógico e/ou sua conduta diante de algumas situações, que serão discutidas mais à frente.

Essa reflexão crítica dos profissionais sobre sua própria prática após a ação educativa vai ao encontro da concepção de Paulo Freire a importância da reflexão crítica sobre a própria prática do educador:

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a própria prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, pág. 43-44)

Na fundamentação teórica do Descolado, os desenvolvedores apontam que o programa é uma oportunidade de vivência de um processo educativo no qual todas as pessoas envolvidas se disponibilizam a pensarem a si mesmas e como se relacionam com o mundo que as cercam, descobrem possibilidades de pensamentos e atitudes, antes não percebidas, que possam contribuir para o enfrentamento das situações. Dessa forma, com os resultados apresentados nesse estudo, é possível perceber o potencial do Descolado de proporcionar uma reflexão crítica tanto para os adolescentes participantes do programa, discutido posteriormente, como também, para a equipe de educadores.

Nessa perspectiva de avaliação interna e formativa do programa, essa avaliação pode contribuir na tomada de decisões acerca das práticas que fazem parte da rotina assistencial de

um serviço, neste caso de um programa, influenciando processos de trabalho entre os profissionais, e na implementação de ações de prevenção e promoção na área de álcool e outras drogas (RONZANI; MOTA; COSTA, 2015).

Como apresentado nos resultados do EA, apesar de constarem nos documentos do programa a descrição dos relatórios avaliativos, bem como a frequência em que devem ser realizados, na entrevista com a equipe afirmou-se que estes não acontecem de forma sistematizada, mas de forma informal, por meio do diálogo. Durante esse momento de reflexão, os participantes discutiram como sistematizar esses relatórios, e por isso, em consonância com uma das sugestões dos especialistas, as pesquisadoras **sugerem** a inclusão da periodicidade das atividades de avaliação, bem como a sistematização delas no documento oficial do Descolado.

É importante destacar a percepção de um dos profissionais da equipe técnica do Descolado sobre a possibilidade de ter um avaliador externo. O estudo de Garcia (2018) avaliou a fidelidade de implementação de um programa preventivo em saúde mental infantil baseado na escola, e trouxe como contribuição a importância da existência de um suporte em sala de aula para os implementadores do programa e destacou a associação deste suporte com melhores resultados tanto para a qualidade da implementação, como para os efeitos do programa em si. Além disso, Santos e Murta (2015) também apontam a importância de observadores externos, sempre que possível, pois estudos prévios indicam que a fidelidade informada pelo próprio facilitador, em escalas de autorrelato, tende a ser superestimada.

A aderência das **oficinas** também foi avaliada e de acordo com os resultados apresentados foi possível identificar: se os objetivos de cada oficina foram atingidos de forma total, parcial ou não foram alcançados de acordo com a opinião da equipe; apontamentos sobre o conteúdo das oficinas; e sugestões gerais sobre as oficinas pontuadas pela equipe para contribuir com o Descolado.

De acordo com a opinião dos participantes a maior parte das oficinas conseguiu atingir todos os objetivos propostos, e mesmo quando acontecia alguma intercorrência, pontuaram atingir de forma parcial os objetivos. É importante destacar alguns fatores que não permitiram o alcance dos objetivos em sua totalidade: o tempo (50 min) *versus* a quantidade de conteúdo/material para ser trabalhado em cada oficina, gerando um sentimento de frustração e uma sensação de incapacidade na equipe; além de fatores pessoais como doença associado com uma equipe reduzida de profissionais capacitados para realizarem as oficinas do programa Descolado.

Diante desses resultados, corroborando também com a fala trazida por um profissional da equipe, **sugere-se** que os conteúdos de todas as oficinas sejam revistos e readequados com

a realidade de tempo em que se estruturou a proposta do programa, aumentando a fidelidade na implementação do Descolado. Nesse sentido, destaca-se que durante a implementação das oficinas, os facilitadores afirmaram ter feito ajustes nesses conteúdos, pois reconheceram a importância de aprofundar as discussões junto com os adolescentes e não “só fazer por fazer”.

Ao mesmo tempo que reconhecer as dificuldades e readequar com a realidade foi importante, também é mister ressaltar que quando os componentes principais de um programa não são implementados, quando são implementados com fragilidade ou quando são feitas adaptações negativas isto potencialmente pode reduzir o impacto do programa (DOMITROVICH *et al.*; 2008). Dessa forma, **sugere-se** que esses ajustes sejam discutidos com toda a equipe que desenvolveu as oficinas do programa, para que suas alterações sejam validadas e reajustadas enquanto diretrizes do programa.

Durante toda a pesquisa ficou evidente a preocupação da equipe com que todo o conteúdo das oficinas fosse abordado integralmente junto com os adolescentes. Além dos ajustes no conteúdo discutido anteriormente, cabe aqui uma reflexão sobre a importância da ampliação desse olhar da equipe para além dos conteúdos, direcionando a priorização para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na proposta do Descolado.

O documento oficial do Descolado traz o modelo das Habilidades de Vida como um outro referencial teórico importante em que o programa é baseado, e citam o Life Skills Training (LST) – Treinamento de Habilidades de Vida como um dos programas mais eficazes para prevenção do uso de drogas na adolescência (PREFEITURA DO RECIFE, 2018). De acordo com Botvin e Griffin (2015) o modelo de prevenção por meio de habilidades de vida propõe que jovens com habilidades de competência pessoal e social têm menos chances de se envolver em comportamentos problemáticos, bem como promovem autoeficácia e expectativas de sucesso futuro.

O LST, programa escolar de prevenção, tem como principais componentes: (1) competência pessoal que ensina habilidades de autogestão; (2) competência social que ensina uma variedade de habilidades sociais; (3) componente de resistência a drogas que ensina conteúdos relacionados à saúde, habilidades de resistência e atitudes e normas saudáveis. São utilizados diversos métodos de ensino para implementar: discussões de grupo facilitadas, demonstrações em sala de aula e treinamento cognitivo-comportamental de habilidades, além de métodos didáticos de ensino tradicionais (BOTVIN; GRIFFIN, 2015).

Vale ressaltar que o programa Descolado destaca cinco competências de Habilidades Sociais, proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1997), que são objeto de estudo e experimentação nas oficinas: Auto-conhecimento; Empatia, Pensamento crítico, Resolução

de Problemas, e Relacionamento Interpessoal (PREFEITURA DO RECIFE, 2018). Entretanto, durante a pesquisa foi observado que estas habilidades são pouco aprofundadas e discutidas sobre como seriam operacionalizadas na prática e até mesmo se estão sendo efetivadas nas ações. Dessa forma, **sugere-se** que haja um aprofundamento dessa temática dentro do documento do programa e no processo formativo, bem como sua aplicabilidade prática dentro das oficinas, a fim de fortalecer a utilização desse referencial pelos implementadores.

Ainda relacionado aos conteúdos das oficinas, é importante ressaltar que nos resultados deste estudo os profissionais destacaram a congruência entre o referencial teórico Freireano do programa e o conteúdo das oficinas, que promoveu um ambiente participativo, dinâmico e atrativo para o público adolescente. As evidências científicas positivas na prevenção de drogas com adolescentes corroboram com a importância de utilizar técnicas interativas de atividades (workshops, roda de discussões, teatralização e dinâmicas de grupo) (NIDA, 2003; UNODC, 2013).

Sobre a relevância do referencial Freireano, é importante destacar alguns comentários dos especialistas durante a validação do modelo lógico no EA. Os especialistas afirmam que ter Paulo Freire como eixo estruturante da proposta traz uma consistência teórica para o programa, por se tratar de uma metodologia atemporal. Ressaltaram também a pertinência do Descolado em preocupar-se menos com questões conteudistas sobre drogas e maior atenção ao humano. Essas questões relacionadas ao referencial Freireano serão aprofundadas na discussão da qualidade de entrega.

Os fatores pessoais também foram alvo de reflexão da pesquisadora sobre a quantidade de profissionais capacitados para realizarem as oficinas do programa Descolado. De acordo com as respostas dos profissionais, em vários momentos a equipe precisou trabalhar doente e/ou reduzida, o que também trouxe impactos negativos para a implementação do programa. Dessa forma, **sugere-se** ter uma equipe maior em número de integrantes e em capacitação técnica para quando ocorrer intempéries a implementação do programa não seja prejudicada, além de condições favoráveis para o trabalho.

Corroborando com um dos Juízes Especialistas, realizada na primeira etapa desse estudo, uma outra **sugestão** possível de se destacar é ampliação da participação dos professores da escola no Descolado. A importância de incluir os professores nas ações realizadas na escola estão presentes em dois documentos internacionais, o National Institute of Drug Abuse (NIDA) e o UNODC, que trazem evidências científicas que esse é um dos componentes importantes em programas que obtiveram resultados positivos na redução do uso de drogas entre os participantes (NIDA, 2003; UNODC, 2013).

Corroborando com tais documentos, o “Programa Elos” uma versão brasileira de um programa internacional “Good Behavior Game (GBG)” que é uma estratégia de gestão de sala de aula com grandes evidências de eficácia e efetividade na alteração de comportamentos na infância e diminuição de comportamentos de risco, entre eles o uso abusivo de álcool e outras drogas, também traz como implementadores do programa professores da própria escola, acompanhados por uma equipe técnica do programa (BRASIL, 2017; GARCIA, 2018).

Entretanto, os autores também pontuam as dificuldades e a sobrecarga dos professores na implementação do programa GBGB por assumirem atividades “extras”, para além das pedagógicas regulares, como o fato dos professores precisarem passar um tempo fora do horário regular do contrato para se preparar para o programa. Essa sobrecarga de trabalho se torna um dificultador da adesão dos profissionais de educação. Além disso, os programas preventivos exigem dedicação de tempo e uma formação permanente, o que pode ir desestimulando os profissionais envolvidos pelo excesso de trabalho (ESPÍNDOLA et al, 2020; GARCIA, 2018; MEDEIROS et al., 2016; SCHNEIDER et. al., 2016; SCHNEIDER; GARCIA; D’TÔLIS, 2021).

A revisão de literatura de Domitrovich e colaboradores (2008) trouxe vários estudos que corroboram com o fato de que uma melhor qualidade de implementação foi obtida quando a entrega foi conduzida por professores em vez de especialistas do programa de agências externas. Apesar disso, essa revisão também traz como contraponto outros estudos que conseguiram resultados positivos para as intervenções de abuso de substâncias nas escolas quando implementados por pessoas de fora do ambiente educacional.

A implementação do programa por professores favorece a continuidade e a longevidade do programa, visto que o desenvolvimento das competências necessárias para a implementação de um programa se desenvolve em um processo contínuo. A implementação deve ser incorporada à rotina diária de trabalho dos professores e deve ter uma duração suficiente para que haja um conhecimento profundo e aplicado dos elementos essenciais do programa (PODUSKA; KURKI, 2014; SCHNEIDER et. al., 2016). Diferente do que se configura no Descolado, no qual há uma rotatividade entre a própria equipe de implementadores do programa por questões burocráticas.

Nesse sentido, de acordo com as evidências científicas apresentadas observa-se que não só é possível como também é eficaz um programa de prevenção de drogas no ambiente escolar que tem como facilitadores os próprios professores, sendo estes acompanhados por uma equipe técnica do próprio programa que fornece uma formação e um suporte para a implementação. Diante de tudo que foi discutido, **sugerimos** como uma possibilidade a reestruturação do

Descolado para que os próprios professores das escolas se tornem implementadores, e a equipe técnica da Secretaria atuar na formação dos educadores e acompanhamento do programa. Ademais, é importante que esta não seja uma atividade a mais para os professores, a fim de sobrecarregá-los. Pelo contrário, é necessário que haja uma formação para tal, como mencionado, bem como, condições de trabalho favoráveis para o desenvolvimento do programa na escola (MEDEIROS et. al., 2016; SCHNEIDER et. al., 2016).

Diante de algumas dificuldades encontradas, a equipe do programa levantou questionamentos sobre a faixa etária para o qual os conteúdos das oficinas são direcionados. De acordo com o NIDA (2003) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), os fundamentos pedagógicos da Educação Básica, o qual inclui o ensino fundamental, estão focados no desenvolvimento de competências, no qual os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, “saber fazer”, ou seja, conseguir mobilizar esses conhecimentos habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, o que corrobora com alguns dos conteúdos propostos nas oficinas do Descolado (BRASIL, 2018; NIDA, 2003).

Além disso, nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes inserem-se numa faixa etária de transição entre infância e adolescência, o que implica na compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. Assim, é importante incentivar a reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro (construção de projetos de vida), bem como o planejamento de ações para construir esse futuro, representando mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social, o que também vai ao encontro do conteúdo das oficinas (BRASIL, 2018).

Entretanto, como já mencionado, talvez a adequação da quantidade de conteúdo e/ou a linguagem como é passado seja um fator “chave” nesse melhor aproveitamento desses adolescentes do 6º ano, além disso, a importância de focar no treinamento de habilidades de vida.

A valorização do ensino de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento pessoal, social, profissional, com a integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, tem sido discutido como indispensáveis para a constituição de novas competências profissionais dentro da nova proposta do Ensino Médio, denominado “Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2021). Nessa direção, é possível refletir que a proposta do Programa Descolado

também poderia ser ajustada para contemplar uma faixa etária maior e conseguir atender uma nova demanda que surge com a implantação do Novo Ensino Médio.

De acordo com o § 1º e 2º do Art. 20 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, que definem a estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegura as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio. Destaca o ensino de atitudes, valores e emoções, que coloquem os estudantes em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social (BRASIL, 2021).

Além disso, definem as competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional, pois promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral. Essas competências são compreendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, destacando a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, conteúdos também trabalhados nas oficinas do Descolado (BRASIL, 2021).

Um fator importante de pontuar é que os cursos de qualificação profissional e técnica na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC (BRASIL, 2021). Portanto, existe uma carga horária específica, dentro da carga horária curricular, direcionada para atividades/ações que abordem os conteúdos descritos acima e que poderia ser utilizada para o desenvolvimento de propostas como o Descolado.

De uma forma geral, os profissionais também trouxeram sugestões e reflexões para serem discutidas pela equipe do programa como por exemplo, a divisão da turma em grupos menores de adolescentes, a fim de melhorar o diálogo nas oficinas. Essa preocupação em ouvir os adolescentes e oportunizar a fala deles, viabilizado por um grupo reduzido de alunos, vai ao encontro do referencial dialógico proposto por Paulo Freire (2011). De acordo com o autor, uma ação educativa dialógica só acontece quando educador e educandos, juntos, se colocam disponíveis para ensinar e aprender concomitantemente (FREIRE, 2011).

Entretanto, como se trata de um contexto escolar, no qual os recursos materiais e espaciais são escassos, essa **sugestão** poderia estar contida nas diretrizes do programa, não como regra, mas como uma possibilidade de melhoria nas oficinas.

Ainda sobre a aderência, ou seja, a quanto que os elementos essenciais do programa foram implementados conforme previsto nos documentos, ressalta-se alguns elementos do componente “**gestão**”, embora não tenha sido foco do estudo de implementação, que foram possíveis de serem observados no processo da avaliação da implementação, também presente nos resultados do EA.

De acordo com o programa Descolado, algumas atividades de gerenciamento estavam previstas de acontecer, como por exemplo, visitas de acompanhamento da execução do projeto pelo gestor da área (PREFEITURA DO RECIFE, 2018). Entretanto, durante o estudo de avaliação da implementação foi possível observar que essa visita só ocorreu uma vez, não foi algo intencional/planejada. Além disso, nas normativas do programa a operacionalização desse monitoramento e avaliação por parte da gestão apresenta-se de forma muito superficial.

Dessa forma, **sugere-se** uma construção mais aprofundada e clara sobre esse componente da gestão, bem como a frequência com que esse suporte técnico do gestor da área estaria presente na escola para acompanhar e monitorar a implementação do Descolado. De acordo com Santos e Murta (2015) monitorar a implementação de intervenções preventivas tem sido uma preocupação essencial para conseguir mensurar possíveis ameaças as fontes de validade interna e externa das intervenções, constituindo uma ferramenta útil na identificação precoce de problemas no decorrer da condução do programa.

A equipe do Descolado decidiu realizar uma “culminância” com os adolescentes, que não estava previsto pelo programa, como forma de exercitar os conteúdos trabalhados ao longo das oficinas. Ao sair da sala, o Descolado ampliou seu alcance para toda a escola, resultando em uma maior visibilidade do programa por toda comunidade escolar, o que pode facilitar uma adesão futura de adolescentes de outras turmas, bem como um maior envolvimento dos professores. Além disso, também utilizaram linguagens diferentes na apresentação, consolidando o aprendizado dos participantes e tornando a participação no Descolado atrativa para outros adolescentes da mesma faixa etária.

Compreendendo a relevância desse encontro “extra” para o programa, **sugere-se** que essa “culminância” seja dialogada e estruturada entre a equipe do Descolado, para que também esteja descrita no documento oficial do programa.

7.3 QUALIDADE DA ENTREGA E RESPONSABILIDADE

A Qualidade da Entrega e a Responsividade são os dois últimos aspectos da medida de fidelidade da implementação apresentada nesta tese. Nessas dimensões do estudo de avaliação, foi possível articular algumas perguntas avaliativas do EA: *“as teorias (Habilidades sociais e Freireanas) sobre as quais a intervenção foi construída são adequadas?”*; *“as oficinas contribuem para o aprimoramento das práticas educativas em sala?”*; *“as temáticas do programa extrapolam/geram reflexões para além do âmbito escolar?”*; *“as oficinas são capazes de melhorar o relacionamento interpessoal entre os próprios adolescentes e deles com os professores?”*

Seguindo o referencial adotado no Descolado, e compreendendo que a prática educativa só acontece na relação educador e educando juntos pronunciando o mundo (FREIRE, 2011), optou-se por discutir essas duas dimensões juntas.

Corroborando com essa relação educador-educando influenciando a ação educativa, Domitrovich e colaboradores (2010) afirmam que devido à natureza interativa das intervenções preventivas, o estilo interpessoal dos implementadores e sua sensibilidade para as necessidades dos participantes têm o potencial de impactar a entrega da intervenção que, por sua vez, pode ter impacto na capacidade de resposta do participante.

É importante ressaltar que, durante a pesquisa, os referenciais de Paulo Freire e das Habilidades Sociais foram utilizadas como norteadoras da avaliação dos aspectos relacionados à qualidade de entrega dos implementadores e a responsividade dos adolescentes nas oficinas, por compreender que seus princípios são possíveis de serem observados na prática pedagógica, são estruturantes para intervenções dialógicas, e por terem sido os referenciais utilizados pelo programa Descolado para embasar a prática pedagógica das ações do programa (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

A partir dos resultados, foram identificados alguns eixos de discussão à luz da teoria Freireana. Um primeiro ponto diz respeito à preparação prévia dos profissionais, no sentido de estudar os conteúdos das oficinas e se aprofundar nas temáticas para conseguirem conduzi-las da melhor forma. Sobre a importância desse aprofundamento, Paulo Freire discute a importância do educador levar a sério sua formação, o estudo, para estar à altura da sua tarefa de ensinar. Segundo Freire (2002: p.103): *“a incompetência profissional desqualifica o professor”*, e por isso, que alguns facilitadores verbalizaram a falta de segurança ao conduzirem as ações do programa por não terem se preparado previamente.

Os profissionais do Descolado também pontuaram a importância de existir uma sintonia entre as duplas de implementadores durante as oficinas, fortalecendo-se por meio do diálogo e

da consciência do papel que cada profissional precisa desempenhar durante as oficinas. Corroborando com essa ideia de participação conjunta de mais de um profissional na sala de aula promovendo uma ação educativa, têm-se o conceito da docência compartilhada (HOCHNADEL; CONTE, 2019).

De acordo com esses autores, à docência compartilhada surge como uma possibilidade de ser afetado, de tomar parte e participar com o outro profissional de uma formação conjunta, de forma cooperativa e solidária, que confere uma qualidade de docente ao ato de educar. Essa configuração oportuniza o exercício profissional com dimensões mais humanizadoras, pois ocorrem confrontos de ideias e um diálogo constante que contribui muito com uma educação mais potente em termos de reconstrução de projetos futuros. Além disso, a atenção, o cuidado, a autoconfiança, a disposição para aprender, como também a aproximação de horizontes reflexivos entre os sujeitos é ampliada na docência compartilhada (HOCHNADEL; CONTE, 2019).

Um terceiro ponto diz respeito às posturas dos implementadores e de como os adolescentes responderam a tais posturas. Como já mencionado, o Descolado tem sua fundamentação teórica e metodológica em princípios que precisam se refletir na prática como o vínculo, o diálogo e a problematização de situações cotidianas trazida pelos adolescentes, para que de fato o programa seja entregue da forma como foi concebido.

Os resultados apresentados apontam que os profissionais conseguiram praticar em muitos momentos esses princípios. O cuidado dos profissionais em estabelecer uma relação de confiança e construir um bom vínculo com os adolescentes oportunizou o estabelecimento do diálogo entre eles. De acordo com Freire (2011, p.141) o diálogo é definido como “uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança. Por isso só o diálogo comunica”.

Nessa direção, quanto maior a relação de confiança se desenhava entre educadores e educandos, durante as ações educativas, mais posturas congruentes com os pressupostos pedagógicos se evidenciavam. Os resultados trouxeram atitudes dos facilitadores relacionadas à escuta e o acompanhamento de alguns adolescentes que precisavam de uma intervenção mais individualizada e/ou de algum encaminhamento para gestão escolar, e, em contrapartida, os adolescentes também demonstraram uma relação afetiva e de confiança com os profissionais.

Sobre esse aspecto, Paulo Freire discute a importância de “saber escutar” o educando, pois “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.” (FREIRE, 2002, p. 127-128). De acordo com esse autor, a escuta significa a disponibilidade permanente por parte do educador (sujeito que escuta) de

estar aberto à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Nesse sentido, a atitude dos facilitadores de perceber as particularidades dos adolescentes e reconhecer a necessidade dessa escuta mais individualizada, além de refletir esse princípio, também potencializou uma relação de vínculo e respeito por parte dos adolescentes.

É importante ressaltar que, em alguns momentos, os implementadores demonstraram a necessidade de um maior aprofundamento nos fundamentos teóricos sobre a construção de uma prática dialógica e na materialização deles. Essas posturas dos profissionais repercutiram na recusa de alguns adolescentes em participarem das ações. Freire (2002) também destaca que existem muitas qualidades nessa “escuta legítima” que vão sendo construídas na prática democrática de *escutar*, como por exemplo, a amorosidade, humildade, respeito aos outros, tolerância, dentre outras.

Um outro ponto de discussão relacionado aos princípios freireanos, diz respeito a posturas distintas dos profissionais nos momentos mais conturbados durante as ações. De um lado, um profissional preocupado em não agir de forma autoritária com os adolescentes, pois não quer que sua relação seja pautada no “medo”, e refletindo em como intervir de outra forma; do outro, outro facilitador solicita a presença do diretor a fim de “controlar” a turma, de forma punitiva, afirmando que só há respeito quando há “medo”.

Sobre esse aspecto, Paulo Freire traz uma importante reflexão sobre a diferença na relação entre autoridade *versus* autoritarismo. Na prática educativa-crítica, existe uma harmonia entre autoridade e liberdade e a disciplina implica no respeito de uma pela outra, ou seja, existem limites que não podem ser transgredidos por ambas. Na contramão, o autoritarismo vem para romper esse equilíbrio, em favor da autoridade contra a liberdade (FREIRE, 2002).

Freire (2002) chama atenção para o fato de que o passado autoritário do educador, contestado, o faz oscilar entre formas autoritárias (exacerbamento da autoridade) e formas licenciosas (tirania da liberdade), ou ainda na combinação das duas. Para que haja uma mudança, é necessário que o educador vivencie criticamente sua liberdade como discente [compreendendo que estão em constante formação], que em grande parte, os prepara para assumir ou refazer o exercício da sua autoridade de docente.

Além disso, cabe nessa discussão, a importância do bom senso para ensinar (FREIRE, 2002). De acordo com esse autor, a vigilância do bom senso do educador tem uma importância significativa na avaliação que, a todo instante, deve ser feita da sua prática. Para Freire (2002) o educador precisa saber que deve respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando, e na prática pedagógica procurar a coerência com este saber. Para ele, o bom senso do educador

o adverte de que há algo a ser compreendido nos comportamentos de cada um dos educandos, mesmo que não saiba o que é. Mas que é necessário desconfiar para descobrir (FREIRE, 2002).

Nessa direção é de suma importância uma reflexão crítica permanente do educador sobre sua própria prática educativa (FREIRE, 2002). Em muitos momentos os resultados trouxeram essa reflexão por parte dos implementadores do Descolado que modificaram suas condutas no decorrer das oficinas.

De acordo com Freire (2002) essa avaliação crítica sobre a prática revela no educador a necessidade de uma série de qualidades ou virtudes que são indispensáveis tanto para sua autoavaliação, como também para que os educandos os respeitem. Essas qualidades ou virtudes são construídas no esforço do educador em diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, entre o seu discurso e a sua prática.

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2002, p. 43-44). Para Paulo Freire (2002) quanto mais o educador se assume como está sendo e percebe a ou as razões do porquê está sendo assim, mais se torna capaz de mudar.

Essa reflexão e mudança foram materializadas em muitos momentos na prática dos implementadores do Descolado, o que também trouxe repercussões positivas nos comportamentos dos adolescentes. Os resultados evidenciaram que progressivamente e espontaneamente, os adolescentes começaram a exigir dos próprios colegas respeito ao professor que estava em sala, bem como mostravam atitudes proativas na organização das dinâmicas das oficinas.

Um outro elemento destacado nos resultados da qualidade de entrega do estudo da avaliação da implementação que estava congruente com os princípios Freireanos, também utilizados na fundamentação teórica do Descolado, foi a dedicação dos profissionais em conhecer a realidade dos adolescentes e problematizar os seus discursos durante as oficinas.

Para Paulo Freire (2011), a ação educativa não acontece distante da realidade, pelo contrário, as situações concretas de vida dos sujeitos, incluindo seu contexto sociocultural, permite a reflexão crítica do educando e a possibilidade de sua transformação. Essa contextualização permite que os adolescentes identifiquem caminhos reais e adotem posturas que lhes permitam a vivência dessa fase de forma segura. Assim, os princípios de Paulo Freire se traduzem metodologicamente na problematização da realidade dos sujeitos, educador e educando, envolvidos no processo educativo. É importante pontuar que a concepção freireana de reflexão crítica vai ao encontro do Pensamento Crítico referenciado pela OMS como Habilidades de Vida, objetivo do Descolado (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Numa perspectiva dialógica, a problematização se dá em meio ao estabelecimento de uma relação de reciprocidade entre todos os que participam do processo educativo, ou seja, educadores e educandos aprendem juntos, a partir da realidade vivenciada pelos educandos (FREIRE, 2002). À medida que foram instigados, pelos facilitadores, a refletirem criticamente sobre os conteúdos abordados nas oficinas do Descolado, os adolescentes se tornaram ativos no processo educativo, e as orientações construídas neste contexto tem maior potencial de serem adotadas por eles.

Para Paulo Freire (2011) cabe ao educador dialógico auxiliar o processo de análise crítica da realidade dos sujeitos. De forma que o (a) educador (a), não apenas, ouça os indivíduos, mas desafie-os cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial opressora e, do outro, as próprias respostas que estão sendo dadas por eles no decorrer do diálogo. Os resultados dessa etapa da pesquisa revelaram a apropriação desses conceitos por parte dos implementadores, que mesmo quando não era possível problematizar as falas dos adolescentes nas oficinas, eles reconheceram como uma limitação na implementação do programa e pensaram em possíveis soluções de mudança.

Um outro elemento destacado nos resultados da responsividade do estudo da avaliação, está relacionado com a participação dos adolescentes nas oficinas. Alguns profissionais demonstraram incômodo pela forma “barulhenta” como os adolescentes se expressavam durante as ações. Sobre esse aspecto é importante pontuar que ações educativas que favorecem um ambiente lúdico com adolescentes, não acontecem em ambientes calmos, silenciosos e de ordem. Pelo contrário, quanto mais envolvidos com a ação educativa, e quanto mais percebem que o espaço educativo construído é uma possibilidade para se expressarem, mais participação se faz presente e geralmente mais discussão também (GONTIJO, et. al., 2017).

Como já discutido, é importante que o educador garanta as discussões, ao utilizar estratégias que possibilitem a fala de todos que assim desejem, sem que isso se configure em “calar” ou “jogar um balde de água fria” no clima “quente” que geralmente se estabelece durante as ações do Descolado. No entanto, isso não significa a permissividade em relação a condutas ofensivas ou desrespeitosas para com todos(as) que constroem a ação educativa (GONTIJO, et. al., 2017).

As relações interpessoais estabelecidas ao longo das oficinas com os adolescentes trazidas nos resultados da responsividade corroboram com o referencial das Habilidades Sociais da OMS, utilizados na fundamentação teórica do Descolado (PREFEITURA DO RECIFE, 2018). Os adolescentes confirmaram em seus discursos que durante as oficinas do Descolado foi possível haver uma “união” entre eles.

De acordo com o estudo teórico de Fogaça e colaboradores (2019), a literatura aponta para a influência de amigos na aquisição de comportamentos socialmente competentes no adolescente. Segundo esses autores, os relacionamentos com os pares proveem a base do desenvolvimento da empatia, e, conseqüentemente, os adolescentes criam condições mais favoráveis às relações de amizade e intimidade, estabelecendo maior rede de apoio, o que facilita a obtenção de ajuda e afeto.

Além disso, evidências empíricas demonstraram a existência de relações entre o repertório de Habilidades Sociais, relacionamento com pares não desviantes (adolescentes que não apresentam comportamento transgressor) e redução do abuso de drogas pelos adolescentes. Os autores chamam atenção para que programas que utilizem o referencial de Habilidades Sociais tenham um enfoque preventivo, por meio de atividades programadas, que permitam promover a multiplicidade de categorias de HS relacionadas ao desenvolvimento da empatia, assertividade, autocontrole e situações de iniciar e manter conversas (FOGAÇA et. al., 2019).

É importante trazer para essa discussão, a responsabilidade do educador em utilizar técnicas que promovam o desenvolvimento de habilidades para a vida, tais como negociação, comunicação, resolução de conflitos e tomada de decisões para que as práticas educativas contribuam para a formação de um sujeito crítico capaz de fazer escolhas conscientes e buscar respostas para as suas questões (BRASIL, 2007b).

Sobre esse aspecto, das cinco Habilidades Sociais apontadas no referencial do Descolado como seu objeto e experimentação nas oficinas, é importante pontuar que três delas não foi possível visualizar nos resultados desta tese: o auto-conhecimento; empatia; e a resolução de problemas (PREFEITURA DO RECIFE, 2018). Essa ausência pode estar relacionada à dificuldade na apropriação desses referenciais pelos implementadores, para que de fato seja incorporado nas práticas educativas; pela falta de condições externas favoráveis como o equilíbrio entre tempo e conteúdo; ou por uma lacuna nas observações das pesquisadoras.

Diante dos resultados obtidos e das discussões pontuadas acima, fica evidente que o processo formativo dos implementadores precisa trazer aprofundamento dos referenciais que dão sustentação ao programa e que são estruturantes para uma prática pedagógica coerente com o Descolado, conforme já discutido no início deste capítulo, nos resultados do EA.

Com a finalidade de contribuir para essa formação profissional, como também para garantir uma melhor fidelidade na entrega do Descolado, as pesquisadoras **sugerem** a criação de um “guia de implementação” do programa. De acordo com Murta e Santos (2015), manuais ou guias para facilitadores contendo informações como os objetivos do programa,

procedimentos, materiais, duração, entre outras, facilitam a formação de multiplicadores e a difusão do programa para novos contextos. A importância desse “guia” ou “manual de apoio” para os implementadores do Descolado é solidificar as orientações sobre o próprio programa na sua implementação, deixando mais claro cada etapa, além de ser vital para que o Descolado seja realizado a partir dos pressupostos que o subsidiam.

Conforme foi apresentado e discutido ao longo dessa tese, muitas “lacunas” que precisam de uma melhor estruturação foram identificadas. Nesse sentido, cabe aqui destacar que a **sugestão** é que algumas dessas lacunas sejam sistematizadas, discutidas, aprofundadas nesse “guia de implementação”. Além disso, esse “guia” também poderá trazer algumas dicas de condução, problematizações e estratégias cuja pertinência ao momento deve ser avaliada pelos facilitadores.

No entanto, enfatiza-se que o objetivo deste “guia” não deve ser o de “prescrever” condutas que devem ser adotadas pelos facilitadores durante a implementação do Descolado, mas de subsidiar, orientar, guiar os mesmos, a partir do compartilhamento das experiências já vivenciadas pela equipe técnica do programa na fase piloto, e garantir a fidelidade da implementação do Descolado.

Dessa forma, foi elaborado o quadro síntese (Quadro 12) de todas as sugestões pontuadas ao longo dessa tese para melhoria do documento oficial do programa, bem como algumas sugestões para o guia de implementação do Descolado. É importante ressaltar que para cada componente do Descolado, estão contempladas no quadro: as modificações que precisam ser **inseridas e/ou corrigidas** no documento oficial do programa, bem como as sugestões que os desenvolvedores do programa precisam **revisar** e discutir se irão integrar o Descolado.

Quadro 12 - Síntese de todas as sugestões pontuadas para o programa Descolado. Recife, Pernambuco, Brasil, 2022.

INSERÇÃO/CORREÇÃO/ REVISÃO NO DOCUMENTO

OBJETIVO: Correção do Objetivo Geral;

REFERENCIAL TEÓRICO:

- Correção: o Descolado é uma estratégia de prevenção Universal;
 - Inserção: aprofundamento sobre o referencial das Habilidades de Vida e como utilizar de forma prática dentro do programa;
-

Componente GESTÃO:

- Inserção: periodicidade ou número de vezes em que as atividades de monitoramento e avaliação serão realizadas; Sistematização e operacionalização desse monitoramento;
-

Componente ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL:

- Inserção: aprofundamento da importância da parceria entre a equipe do programa e toda comunidade escolar; Sistematização e operacionalização dessa intersectorialidade;
-

Componente FORMAÇÃO:

- Correção: Como a carga horária (CH) será distribuída? (CH total antes das oficinas ou CH dividida em momentos diferentes);
 - Inserção: Operacionalização; Quem conduzirá a formação; Quais temáticas abordadas na formação (descrever ementa); aprofundar a temática das Habilidades de vida (aplicabilidade prática);
-

Componente PROMOÇÃO DE SAÚDE E PREVENÇÃO DE DROGAS COM ADOLESCENTES:

- Correção: Quantidade de oficina com os adolescentes (são 8, mas no documento ainda está 9); Organizar os trechos que abordam os relatórios (estão em locais diferentes no documento);
 - Inserção: Oficinas: Aprofundar informações sobre os implementadores das oficinas (quem são? qual a formação deles? quantos precisam para garantirem a implementação em quantas turmas? são contratados especificamente para essa finalidade? quais são os requisitos necessários para implementarem o Descolado? qual tempo de formação para implementarem o programa?);
 - Inserção: sistematização dos relatórios: um relatório por semana resultado das reuniões realizadas ao final de cada oficina com todos os facilitadores apontando quais pontos precisam ser melhorados; e outro relatório realizado por cada dupla de facilitadores sobre a oficina do dia, dentro dele conterà uma autoavaliação dos facilitadores sobre sua postura naquela oficina.
 - Revisão: Descrever e sistematizar os encontros realizados com os pais e professores, antes das oficinas com os adolescentes; Atividades mais dinâmicas nas oficinas (com jogos de tabuleiro e outras atividades que os adolescentes se movimentem no espaço); Diminuição da quantidade de atividades propostas para cada oficina e adequação dos conteúdos das oficinas com a realidade de tempo prevista no programa; Professores como público-alvo do programa – ampliação da
-

participação dos professores da escola no Descolado (é possível que os próprios professores das escolas se tornem implementadores?); Quantidade maior da equipe de implementadores e em capacidade técnica; Culminância (encontro extra) – definir se irá ser incorporada ao programa para sistematizar e inserir no documento; Planejamento da continuidade das ações do Programa Descolado na escola;

GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO: como sugestões para ter uma experiência exitosa:

- as oficinas precisam acontecer dentro da grade de horário curricular da escola;
- durante a pactuação inicial com o gestor escolar, deixar claro a importância de não haver interrupções nesses momentos para não prejudicar as dinâmicas previstas para o dia;
- ter uma sala específica para a realização do Descolado, no período em que o programa estiver na escola;
- existir uma periodicidade semanal para as oficinas, bem como, quando possível, já deixar pré-estabelecido com a escola as datas em que elas irão ocorrer, minimizando possíveis contratempos.
- Nas oficinas, dividir a turma em grupos menores facilitando o diálogo entre a equipe e os adolescentes;
- Na condução das oficinas precisa existir uma sintonia entre as duplas de implementadores, de forma em que as falas e atitudes se complementem;

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese avaliou-se a implementação do Programa Descolado no contexto de prevenção ao uso de drogas no ambiente escolar. Respondendo aos objetivos específicos 1 e 2, por meio do Estudo de Avaliabilidade (EA), foi possível elaborar e validar o modelo lógico do programa, organizando e descrevendo de forma lógica os objetivos, atividades, recursos, resultados esperados para alcançar o desfecho final que o programa almeja. Além disso, também foi elaborado o modelo teórico que dá sustentação para a implementação do programa.

As contribuições advindas do EA também foram primordiais para a identificação clara dos elementos críticos do programa e dos ajustes essenciais que precisam ser corrigidos antes que o Programa seja implementado em larga escala.

Corroborando com um dos pressupostos desta tese, a partir dos resultados desta fase, o Descolado foi considerado avaliável, pois os dados necessários para a avaliação eram passíveis de serem coletados e foram identificados ao final desta fase, contemplando o terceiro objetivo específico proposto nesta tese.

Respondendo ao quarto objetivo específico, a avaliação da fidelidade da implementação do componente *“Promoção de saúde e prevenção ao uso de drogas com adolescentes”* do programa DESCOLADO foi positiva, no que diz respeito à aderência, dosagem, qualidade da entrega da equipe técnica, e responsividade dos participantes, numa perspectiva qualitativa. Porém, não houve a inclusão de dados quantitativos nessa investigação, reconhecemos como uma limitação deste estudo.

É importante pontuar a natureza fortemente formativa da avaliação de implementação do Descolado. As informações colhidas, limitações e potencialidades, ao longo da implementação do programa, centrada na perspectiva dos atores, foram fundamentais para fornecer elementos, desde conceitos estruturais, como atitudes/posicionamentos dos atores, até processos operacionais do programa, para a correção e/ou consolidação do Descolado, contemplando o objetivo específico 5.

Baseadas nos resultados deste estudo foi possível levantar algumas outras conclusões que podem servir de questões para futuras pesquisas e para o aprimoramento do processo de implementação do programa:

- Ampliar a avaliação da Medida de Fidelidade da Implementação do Descolado em outras escolas, contemplando também dados quantitativos;
- Investigar cientificamente a avaliação de eficácia e, posteriormente, avaliação de efetividade do programa;

- As condições do contexto escolar em relação a aspectos de nível pessoal e organizacional podem impactar a implementação do Programa, sendo importante avaliar o comportamento da fidelidade e da qualidade de implementação ao longo de um período de tempo maior, e/ou dentro de uma estrutura organizacional que incorpore o programa nas disciplinas curriculares.

Por fim, apesar do Descolado ter sido desenvolvido para uma faixa etária que contemple alunos do 6º ano, levantou-se a discussão da possibilidade de adaptar os conteúdos para os alunos do Ensino Médio. Ressalta-se a relevância deste aspecto pois o Descolado é um programa pensado a partir e para a abordagem da realidade brasileira, que se sustenta teórico e metodologicamente nas obras de Paulo Freire, referencial brasileiro reconhecido e valorizado mundialmente no que tange ao desenvolvimento de ações educativas que sejam mobilizadoras de processos de transformação social. Além disso, é importante destacar que este referencial com DNA brasileiro é dialogado com aspectos internacionais referente as habilidades de vida, e por isso vislumbra-se o potencial do programa enquanto uma referência nacional para propostas que englobem projetos de vida no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ADADE, M.; MONTEIRO, S. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, jun. 2013.
- ASSUNPÇÃO, J. J.; SOUZA CAMPOS, L. M. Avaliação de projetos sociais em ONGs da Grande Florianópolis: um estudo sobre modelos relacionados ao foco de atuação. **Revista de Administração Pública - RAP**, vol. 45, núm. 1, pp. 209-242, enero-febrero, 2011.
- AYRES, J. R. C. M.; CALAZANS, G. J.; SALETTI FILHO, H. C.; FRANCA JUNIOR, I. Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In: **Tratado de saúde coletiva**, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** - Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, L. C. A.; ALVES, C. K. A.; REIS, Y. A. C.; SAMICO, I.; FELISBERTO, E.; CARVALHO, A. L. B.; SILVA, G. S. Identificação e caracterização dos elementos constituintes de uma intervenção: pré-avaliação da política Participativa SUS. **Ciênc. Saúde Coletiva**. 2012; 17(4): 883-900.
- BITTENCOURT, A. L. P.; FRANÇA, L. G.; GOLDIM, J. R. Adolescência vulnerável: fatores biopsicossociais relacionados ao uso de drogas. **Rev. bioét. (Impr.)**. v. 23, n 2, p. 311-9, 2015.
- BOTVIN, G. J.; GRIFFIN, K. W. Avaliação de Programas de prevenção e promoção em saúde mental. In: **Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção**. (ORGs) Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., Polejack, L. Novo Hamburgo: Sinopsys. 2015.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 24/04/2018.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Coordenação Nacional de DST/Aids. **A Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas** / Ministério da Saúde, Secretaria Executiva, Coordenação Nacional de DST e Aids. – Brasília: Ministério da Saúde, 2003.
- _____. GABINETE DE SEGURANÇA INSTITUCIONAL. CONSELHO NACIONAL ANTIDROGAS. RESOLUÇÃO Nº3/GSIPR/CH/CONAD, DE 27 DE OUTUBRO DE 2005.

Aprova a **Política Nacional Sobre Drogas**. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi0x_Cl-frTAhWDTJAKHcgSBqQQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fobid.senad.gov.br%2Fobid%2Fbiblioteca%2Flegislacoes%2F1.0_PoliticaNacionalSobreDrogas_Portugues.pdf&usg=AFQjCNGJXSr9F5eUF8yo7jFRhii_srFKEg&sig2=CpxlBnFgKS9uVFSmHKVLhg. Acesso em: 18.05.2017.

_____. **Decreto nº 6.286**, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola-PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União; 2007.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Saúde integral de adolescentes e jovens**: orientações para a organização de serviços de saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção em Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: álcool e outras drogas** / Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Saúde, 2011a.

_____. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 3088, de 23 de dezembro de 2011**. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde. 2011b. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html. Acesso em: 10/09/2016

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Programa Elos: construindo coletivos guia do componente escolar** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília, 2018. Disponível em: <[BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf \(mec.gov.br\)](https://www.bncce.gov.br/images/stories/documentos/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 18.12.2021.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 9.761, de 11 de abril de 2019.** Aprova a Política Nacional sobre Drogas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9761.htm. Acesso em: 23/01/2022.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: [RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021 - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021 - DOU - Imprensa Nacional \(in.gov.br\)](https://www.cne.br/images/stories/publicacoes/resolucoes/resolucao_cne_cp_n1_05_2021.pdf). Acesso em: 20/02/2022.

CAMARGO, J. C; ROMANCINI, F; SCHNEIDER, L. R; FERRAZ, L. Consequências do uso de drogas: a ótica de adolescentes pertencentes ao meio rural. **Rev Fun Care Online.** v. 9, n 4, p. 1028-1033, out/dez. 2017.

CANOLETTI, B.; SOARES, C. B. Drug consumption prevention programs in Brazil: analysis of the scientific production from 1991 to 2001, **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.9, n.16, p.115-29, set.2004/fev.2005.

CARROLL, C.; PATTERSON, M.; WOOD, S.; BOOTH, A.; RICK, J.; BALAIN, S. A conceptual framework for implementation fidelity. **Implementation Sci.**, v. 2, n. 40, 2007.

CENTURY, J.; RUDNICK, M.; FREEMAN, C. A Framework for Measuring Fidelity of Implementation: A Foundation for Shared Language and Accumulation of Knowledge. **American Journal of Evaluation.**, v. 31, n 2, p. 199-218, 2010.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais.** Petrópolis: Vozes, 2004.

COLUSSI, C. F; HELLMANN, F; VERDI, M; SERAPIONI, M; SAVASSI, L. C. M; FERREIRA, D. D; CHARNESKI, E. R; MASSIGNAM, F. M; SANTOS, L. S; BAIBICH, M. E. S. Estudo de avaliabilidade do Programa Multicêntrico de Qualificação Profissional em

Atenção Domiciliar a Distância (PMQPAD). **Cad. Saúde Pública**, v 37, n. 10 :e00081920, 2021.

COSTA, R. L. C. **Prevenção do uso de drogas na adolescência: uma intervenção educativa integrando unidade de saúde e escola**. 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p.969-92, Set./Out. 2003.

DANE, A.; SCHNEIDER, B. Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control. **Clin Psychol Rev.** v. 18, p. 23-45. 1998.

DOMITROVICH, C. E.; BRADSHAW, C. P.; PODUSKA, J. M.; HOAGWOOD, K.; BUCKLEY, J. A.; OLIN, S.; ROMANELLI, L. H.; LEAF, P. J.; GREENBERG, M. T.; IALONGO, N. S. Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. **Advances in School Mental Health Promotion**, v. 1, n 3, p. 6-28, 2008.

DOMITROVICH, C. E.; GEST, S. D.; JONES, D.; GILL, S.; DE ROUSIE, R. M. S. Implementation quality: Lessons learned in the context of the Head Start REDI trial. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 454, n 1, p. 42–54, 2010.

DUSENBURY, L.; BRANNIGAN, R.; FALCO, M.; HANSEN, W. A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. **Health Educ Res.** v. 18, p. 237-256. 2003.

ESPÍNDOLA, M. I.; SCHNEIDER, D. R.; OLTRAMARI, L. C.; D' TOLIS, P.O. A. O; GARCIA, D. Desafios da implementação de um programa de prevenção escolar em saúde mental infantil: um estudo observacional. In: **A psicologia em diferentes contextos e condições 1 [recurso eletrônico]**. (ORGs) Matos, T. N. F. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

FERREIRA, S. C.; MACHADO, R. M. Equipe de saúde da família e o uso de drogas entre adolescentes. **Cogitare Enferm.** v. 18, n. 3, p.482-9. Jul/Set 2013.

FINKLER, L.; DELL'AGLIO, D. D. Reflexões sobre avaliação de programas e projetos sociais. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n.38, p.<126-144>, jan./jun. 2013.

FOGAÇA, F. F. S; TATMATSU, D.; COMODO, C.N.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência como ápice comportamental.

Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 21, n. 2, p. 217-23, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALDURÓZ, J. C. F.; SANCHEZ, Z. M.; NOTO, A. R. Epidemiologia do uso, do abuso e da dependência de substâncias psicoativas. In: DIEHL, A.; CORDEIRO, D.C.; LARANJEIRA, R. **Dependência química**: prevenção, tratamento e políticas públicas. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 49 – 58.

GARCIA, D. **Avaliação da fidelidade de implementação de um programa preventivo em saúde mental infantil baseado na escola**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

GARCIA, D.; SCHNEIDER, D. R.; CRUZ, R. M. Fidelity measurement in school-based mental health interventions: a systematic review. **SMAD, Rev Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.**, v.15, n. 3, p.1-, .2019.

GIACOMOZZI, A. I.; ITOKASU, M. C.; LUZARDO, A. R.; FIGUEIREDO, C. D.; VIEIRA, M. Levantamento sobre Uso de Álcool e Outras Drogas e Vulnerabilidades Relacionadas de Estudantes de Escolas Públicas Participantes do Programa Saúde do Escolar/Saúde e Prevenção nas Escolas no município de Florianópolis. **Saúde Soc. São Paulo**, v.21, n.3, p.612-622, 2012.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONCY, E. A.; SUTHERLAND, K. S.; FARRELL, A. D.; SULLIVAN, T. N.; DOYLE, S. T. Measuring teacher implementation in delivery of a bullying prevention program: the impact of instructional and procedural adherence and competence on student responsiveness. **Prev Sci.** v.16, n 3, p. 440-50, Apr. 2015.

GONTIJO, D. T.; MONTEIRO, R. J. S.; OLIVEIRA, M. P. C. A.; NEGRÃO, R. O.; LIMA, L. S.; SANTIAGO, M. E. **Decidix**: material de apoio. – Recife: UFPE/NEPVIAS, 2017.

GOTTFREDSON, D.C.; COOK, T.D.; GARDNER, F. E.; GORMAN-SMITH, D.; HOWE, G. W.; SANDLER, I. N.; ZAFFT, K. M. Standards of Evidence for Efficacy, Effectiveness, and Scale-up Research in Prevention Science: Next Generation. **Prev Sci.**, v. 16, n. 7, p. 893-926., 2015.

- GUBBA, E.G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches**. Jossey-Bass Inc., Publishers. San Francisco. 1981.
- GUIMARÃES, A. N.; BRUM, M. L. B.; ZANATTA, E. A.; FERRAZ, L.; MOTTA, M. G. C.; SCHNEIDER, J. F. Adolescentes no convívio com usuários de drogas: vivências à luz do modelo bioecológico. **Rev Fun Care Online**. v. 11, n. 1, p. 40-46. jan/mar. 2019.
- HOCHNADEL, S. B.; CONTE, E. Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional? In: **Desafios e práticas docentes na contemporaneidade** [recurso eletrônico]: as séries iniciais em foco. (Orgs) Cledes Casagrande, Hildegard Susana Jung, Paulo Fossatti. - Dados eletrônicos – Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2019. – (Série pedagogia, epistemologia e prática docente; v. 1)
- HORR, J. F. **Avaliação do processo de implantação do programa preventivo Unplugged na perspectiva dos educandos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.
- IBGE. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015 / IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro : IBGE, 2016.
- IGLESIAS, E. B. **Bases científicas de la prevención de las drogodependencias**. Ministerio del Interior; Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, Madri, 2002.
- LIMA, E. H. **Educação em Saúde e Uso de Drogas: Um Estudo Acerca da Representação das Drogas para Jovens em Cumprimento de Medidas Educativas**. 2013. Tese (doutorado) - Centro de Pesquisas René Rachou. Belo Horizonte, 2013.
- LOPES, G. T.; BELCHIOR, P. C.; FELIPE, I. C. V.; BERNARDES, M. M.; CASANOVA, E. G.; PINHEIRO, A. P. L. Dinâmicas de criatividade e sensibilidade na abordagem de álcool e fumo com adolescentes. **Rev. enferm. UERJ**, Rio de Janeiro; 20(1):33-8. Jan/mar, 2012.
- LOPES, J. M. **Avaliação do processo de implementação de programa de prevenção escolar do uso de drogas na percepção dos professores participantes**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.
- MALBERGIER, A.; CARDOSO, L. R. D.; AMARAL, R. A. DO. Uso de substâncias na adolescência e problemas familiares. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 28, n. 4, p. 678–688, 2012.

MARTINEZ, R. G.; LEWIS, C. C.; WEINER, B. J. Instrumentation issues in implementation science. **Implement Sci.** v. 4, n 9, p.118, Sep 2014.

MCGREW, J. H.; BOND, G. R.; DIETZEN, L. SALYERS, M. Measuring the Fidelity of Implementation of a Mental Health Program Model. **Journal of Consulting and Clinical Psychology.** v. 62, n. 4, p. 670-678, 1994.

MEDEIROS, P. F. P.; CRUZ, J. I.; SCHNEIDER, D. R.; SANUDO, A.; SANCHEZ, Z. M. Process evaluation of the implementation of the Unplugged Program for drug use prevention in Brazilian schools. **Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy**, v.11, n 2, 2016.

MEDEIROS, P. F. P.; PEREIRA, A. P. D.; SCHNEIDER, D. R.; SANCHEZ, Z. M. Percepções da comunidade escolar sobre a implantação do programa *unplugged* em escolas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 173-184, Janeiro/Abril 2018.

MEDINA, M. G.; et al. Uso de modelos teóricos na avaliação em saúde: aspectos conceituais e operacionais. In: **Avaliação em saúde: dos modelos teóricos à prática na avaliação de programas e sistemas de saúde** [online]. HARTZ, ZMA; SILVA, LMV. (Orgs). Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

MELO, M. H. S.; RODRIGUES, S. R.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Avaliação de Programas de prevenção e promoção em saúde mental. In: **Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção.** (ORGs) Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., Polejack, L. Novo Hamburgo: Sinopsys. 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais.** Rio de Janeiro: editora Fiocruz, 2005. 244p.

MINAYO, M. C. S. Importância da Avaliação Qualitativa combinada com outras modalidades de Avaliação. **Sau. & Transf. Soc.**, Florianópolis, v.1, n.3, p.02-11, 2011.

MORAIS, F. A. F.; BRITO, G. S.; GARCIA, M. S. S. Metodologias ativas e ágeis na escola e em redes sociais como forma de conscientização e prevenção ao uso de drogas. Rev. Intersaberes, v. 15, n. 34, p. 195-209, 2020.

MURTA, S, G.; SANTOS, K. B. Desenvolvimento de programas preventivos e de promoção de saúde mental. In: **Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção.** (ORGs) Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., Polejack, L. Novo Hamburgo: Sinopsys. 2015.

NASTASI, B. K.; HITCHCOCK, J. Challenges of evaluation multilevel interventions. **Am J Community Psychol.** v.43, p. 360-379. 2009.

NETO, J. S.; FEITOSA, R. A.; CERQUEIRA, G. S. School and family relationship: strategy in drug prevention. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e164985130, 2020.

NATIONAL INSTITUTE ON DRUG ABUSE (NIDA). **Preventing drug use among children and adolescents: A research-based guide for parents, educators, and Community leaders.** North Bethesda: Diane Publishing; 2003.

NOVAES, H. M. D. Avaliação de programas, serviços e tecnologias em saúde. **Rev. Saúde Pública**, v. 34, n. 5, p. 547-59, 2000.

OLIVEIRA, E. **Comunicação em saúde: pesquisa-ação para elaboração de programa midiático de educação sobre drogas direcionada a jovens.** 2015. Tese (doutorado) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, F. P. S. L. **Avaliação do programa saúde na escola com foco na integração entre unidade básica de saúde e escola de ensino fundamental: um estudo de caso em Belo Horizonte, Brasil.** Tese (doutorado) – Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, M. P.C. A. **Utilização do DECIDIX para promoção da saúde sexual e reprodutiva na adolescência: estudo de validação.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017b.

PASUCH, C.; OLIVEIRA, M. S. Levantamento sobre o uso de drogas por estudantes do ensino médio: Uma revisão sistemática. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 22, n. Suplemento Especial, p. 183-195, 2014.

PEREIRA APD, SANCHEZ ZM. Características dos programas de prevenção de drogas escolares no Brasil. **Cien Saude Colet.**, v. 25, n.8, p.3131-3142, Ago/2020.

PODUSKA, J. M.; KURKI, A. Guided by theory, informed by practice: Training and support for the good behavior game, a classroom-based behavior management strategy. **Journal of emotional and behavioral disorders**, v. 22, n 2, p. 83-94, 2014.

PREFEITURA DO RECIFE. **Sistema Mais Recife de Política sobre Drogas: Programa Mobiliza Recife** (relatório interno). 2018.

PRESTES, E. M. T. A avaliação de políticas sociais: questões teóricas, metodológicas e políticas. **Revista Lusófona de Educação**, núm. 22, pp. 85-101, 2012.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública** — Rio de Janeiro 46(5):1271-294, set./out. 2012.

ROCHA, B. N. G. A. **Avaliação da atenção humanizada ao abortamento em maternidade – escola, em Natal, Rio Grande do Norte**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.

RONZANI, T. M.; MOTA, D. C. B.; COSTA, P. H. A. Avaliação de necessidades em saúde mental: utilizando métodos participativos. In: **Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção**. (ORGs) Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., Polejack, L. Novo Hamburgo: Sinopsys. 2015.

SANTOS, K. B.; MURTA, S. G. A implementação de programas de promoção e prevenção no âmbito da saúde mental. In: **Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção**. (ORGs) Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., Polejack, L. Novo Hamburgo: Sinopsys. 2015.

SCARPARO, A. F. et al. Reflexões sobre o uso da técnica Delphi em pesquisas na enfermagem. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 242- 251, 2012.

SCHNEIDER, D. R.; GARCIA, D.; D'TÔLIS, P. O. Relação entre a adaptação cultural e a fidelidade na implementação do Programa *elos* em escolas brasileiras. In: **A experiência brasileira de prevenção escolar e comunitária do uso de álcool e outras drogas: registro histórico de adaptação, implementação e avaliação entre os anos de 2013 e 2018**. (ORGs) Abreu, S.; Murta, S. G.; Rocha, V. P.; Pinheiro-Carozzo, N. Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2021.

SCHNEIDER, D. R.; PEREIRA, A. P. D.; CRUZ, J. I.; STRELOW, M.; CHAN, G.; KURKI, A.; SANCHEZ, Z. M. Evaluation of the Implementation of a Preventive Program for Children in Brazilian Schools. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n°3, P. 508-519, Jul/Set. 2016.

SCHNEIDER, D. R.; KASZUBOWSKI, E.; KOYAMA, M.; LANGARO, F.; GARCIA, D.; D'TÔLIS, P. O.; SANCHEZ, Z. **Relatório do Estudo de Eficácia do Programa Elos: Implementação em escolas brasileiras em 2016**. Florianópolis: UFSC, 2017.

SCHNEIDER, D. R. Da saúde mental à atenção psicossocial: trajetórias da prevenção e da promoção de saúde. In: **Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção.** (ORGs) Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., Polejack, L. Novo Hamburgo: Sinopsys. 2015.

SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS SOBRE DROGAS (SENAD). **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.

SILVA, R. N. **Avaliabilidade do programa academia da saúde no recife: um estudo de caso.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

SOUZA, T. T.; ALMEIDA, A. C.; FERNANDES, A. D. S. A.; CID, M. F. B. Promoção da saúde mental de adolescentes em países da América Latina: uma revisão integrativa da literatura. **Cien Saude Colet.** v. 26, n 7, p.2575-2586, Jul. 2021.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed., ver. Amp. 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRELOW, M. **Avaliação da implementação de programa preventivo em saúde mental através da aceitabilidade de crianças participantes.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2016.

THURSTON, W.E.; POTVIN, L. Evaluability assessment: a tool for incorporatin evaluation in social change programmes. **Evaluation**, Londres. v. 9, n 4, p.453-469, 2003.

THURSTON, W. E.; RAMALIU, A. Evaluability Assessment of a Survivors of Torture Program: Lessons Learned. **The Canadian Journal of Program Evaluation.** v.20, n. 2, p.1-25, 2005.

UNITED Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). **International Standards on Drug Use Prevention.** 2013. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil//Topics_drugs/Publicacoes/prevention_standards_1.pdf. Acesso em: 02/05/2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). 2004. **Global Status Report on Alcohol**.
Genebra: Author. Disponível em:
http://www.who.int/substance_abuse/publications/global_status_report_2004_overview.pdf.

Acesso em: 02/05/2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Life skills education for children and adolescents in schools. **Programme on Mental Health**: Division of Mental Health, Life Skills Education in Schools. Genebra, WHO, 1997. Disponível em: < [WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf](#) > Acesso em: 28/05/2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290p.

ZEFERINO, M. T.; HAMILTON, H.; BRANDS, B.; WRIGHT, M. G. M.; CUMSILLE, F. KHENTI, A. Consumo de drogas entre estudantes universitários: família, espiritualidade e entretenimento moderando a influência dos pares. **Texto Contexto Enferm, Florianópolis**, v. 24, (Esp), p. 125-35, 2015.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

- 1- Observação do campo desde a entrada, onde acontecerá a coleta dos dados (Escola):** localização, estrutura física, espaço, equipamentos disponíveis, higienização, como se dá a relação das pessoas entre si.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES E PROFESSORES

Nome do entrevistado:

Data:

Local:

Categoria:

Gestor

Professor

PERGUNTAS:

- 1) Quais as características econômicas-políticas-administrativas do bairro em que a escola se encontra?
- 2) Qual o contexto social e cultural dos estudantes da escola?
- 3) Qual a percepção que você tem sobre a vulnerabilidade dos estudantes frente as drogas?
- 4) Quais estratégias/iniciativas de prevenção/enfretamento dessa problemática na escola e comunidade?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO OFICINAS

DATA:

Horário de Início:

Horário de término:

Equipe do DESCOLADO:

Turma:

Número de Alunos:

Sexo:

Faixa etária:

OBSERVAÇÃO LIVRE (Anotar TUDO)!!!!

Alguns tópicos que não podemos esquecer:

- 2- Observação do campo desde a entrada, onde acontecerá a coleta dos dados (Escola);
- 3- Organização do Ambiente pela equipe do DESCOLADO;
- 4- Interação entre os adolescentes
- 5- Interação entre os adolescentes e equipe
- 6- Intercorrências
- 7- Falas que chamam atenção (equipe e adolescentes).
- 8- Observação do campo fora da sala de aula (prestar atenção na conversa entre os adolescentes nos corredores ou na sala, após o término das oficinas).

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE TÉCNICA

Nome do entrevistado:

Data:

Local:

Tema da Oficina:

PERGUNTA CONDUTORA:

1) Comente como foi à experiência de conduzir essa oficina hoje?

- Impressões Gerais
- Pontos Positivos
- Pontos Negativos
- Alcance dos objetivos
- O que mudaria para a próxima oficina

APÊNDICE E - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM ADOLESCENTES

PERGUNTAS NORTEADORAS:

1- Para vocês, como foi a experiência de participar do DESCOLADO?

Aspectos positivos e negativos em geral

Ambiente de aprendizagem (descontraído, dialógico, acolhedor)

Recursos utilizados (dinâmicas e atividades)

Interação com os colegas

Relação com o educador

Possibilidade de reflexão sobre os temas

2- Considerando esta experiência, quais as sugestões que vocês dariam para a equipe do DESCOLADO ?

Sobre as Oficinas

Sobre as dinâmicas na sala de aula

Horário (tempo de execução)

3- Tem alguma coisa a mais sobre o DESCOLADO ou sobre esta experiência que vocês gostariam de falar ?

APÊNDICE F - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM EQUIPE

PERGUNTAS NORTEADORAS:

1- Para vocês, de uma forma geral, como foi a experiência de realizar o DESCOLADO?

- Quais aspectos positivos?
- Quais aspectos negativos?

Sobre as OFICINAS com os adolescentes, vocês acham que:

- De uma forma geral, os objetivos das oficinas foram alcançados?
- Como se deu o relacionamento interpessoal entre os próprios adolescentes durante as oficinas? Quais repercussões no relacionamento com os professores?
- Como se deu o relacionamento da equipe (vocês) com os adolescentes?
- Durante as discussões das oficinas, como os adolescentes se posicionavam nesses momentos? De forma crítica? extrapolaram/ geraram reflexões para além do âmbito escolar (profissional, familiar, relacionamentos)?
- Sobre a capacidade de autoconhecimento pelos próprios adolescentes, o que vocês perceberam durante as oficinas?
- Nos momentos em que se colocava em discussão as questões do uso de substâncias, como os adolescentes se posicionavam? posturas críticas? Autônomas? resistência frente a possibilidade do uso?
- Como vocês avaliam o ambiente de aprendizagem? Foi descontraído, dialógico, acolhedor?
- O que vocês acharam da metodologia das oficinas?
 - Adequada ao público-alvo (alunos do 6º ano)?
 - O trabalho em duplas foi efetivo? Porque?
 - Como avaliam a interação entre as duplas de educadores?
- Sobre a metodologia operacional para construção do PPP, o que acharam?
 - adequada para o público-alvo?
 - despertou o interesse do adolescente?
 - eles conseguiram refletir sobre seus objetivos de vida, ver as possibilidades de futuro?
- O que acharam das Teorias sobre o qual as oficinas foram construídas (Habilidades sociais e Freireanas)? Adequadas? Por que?

2- Considerando esta experiência, quais as sugestões que vocês dariam para aprimorar o DESCOLADO ?

Sobre as Oficinas
 Sobre as dinâmicas na sala de aula
 Horário (tempo de execução)
 Outros.

3- Tem alguma coisa a mais sobre o DESCOLADO ou sobre esta experiência que vocês gostariam de falar?

**APÊNDICE G- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DIRECIONADA A EQUIPE TÉCNICA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA EQUIPE TÉCNICA - Resolução 466/12)**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DESCOLADO NA PREVENÇÃO DE DROGAS EM ESCOLAS DO RECIFE.”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Marcela Paula Conceição de Andrade Oliveira (Programa de Pós-graduação na saúde da Criança e do Adolescente, Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901 | Fone PABX: (81) 2126.8000 e 9.9659-8762, e-mail: marcelaandrade_2011@hotmail.com). E sob a orientação de Daniela Tavares Gontijo, Telefone: 9.9701-7096, e-mail danielatgontijo@gmail.com.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa tem como objetivo avaliar qualitativamente o programa DESCOLADO no contexto da prevenção ao uso de drogas no ambiente escolar. Inicialmente você será questionado sobre a experiência de realizar cada uma das oficinas do programa. Por intermédio das oficinas do programa, serão discutidas questões sobre Autonomia; Autenticidade; Interdependência; Protagonismo; Valorização da posteridade. Ao final do programa, você irá responder a uma entrevista avaliando o programa de acordo com sua opinião. A pesquisa vai acontecer na Escola em que você trabalha.

Risco: Os riscos para participação neste estudo são mínimos. Pode-se considerar a possibilidade de outras pessoas terem contato com o material coletado nas entrevistas, mas será garantido o cuidado no manuseio do material. Além disso será preservado o anonimato dos participantes e o sigilo de qualquer informação pessoal, que possa identificá-los.

Benefícios: Em relação aos benefícios diretos com a pesquisa, os indivíduos poderão refletir sobre sua prática profissional e aumentar o rol de estratégias que poderão ser utilizadas para trabalhar essa temática com os adolescentes. Quanto aos benefícios indiretos com a pesquisa, será possível sistematizar esta pesquisa pode contribuir para a sistematização do programa preventivo na sua escola. Além disso, os resultados da pesquisa serão publicados para divulgação de informações que servirão de subsídios para avaliação qualitativa da implantação de programas de prevenção com adolescentes.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa gravações, entrevistas, fotos, e filmagens ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador e orientador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DESCOLADO NA PREVENÇÃO DE DROGAS EM ESCOLAS DO RECIFE.” como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE H- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRECIONADO AOS EXPERTS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NA SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA EXPERTS - Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DESCOLADO NA PREVENÇÃO DE DROGAS EM ESCOLAS DO RECIFE.”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Marcela Paula Conceição de Andrade Oliveira (Programa de Pós-graduação na saúde da Criança e do Adolescente, Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901 | Fone PABX: (81) 2126.8000 e 9.9659-8762, e-mail: marcelaandrade_2011@hotmail.com). E sob a orientação de Daniela Tavares Gontijo, Telefone: 9.9701-7096, e-mail danielatgontijo@gmail.com.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa tem como objetivo avaliar qualitativamente o programa DESCOLADO no contexto da prevenção ao uso de drogas no ambiente escolar. **A primeira etapa deste estudo**, o qual você está sendo convidado a participar refere-se à validação dos indicadores de avaliação qualitativa do programa por meio da Técnica Delphi, que prevê a composição de um painel de especialistas. Neste estudo serão realizadas pelo menos duas rodadas de opiniões online e o prazo para a devolução do questionário à pesquisadora será de duas semanas.

Risco: Os riscos para participação neste estudo são mínimos. Pode-se considerar a possibilidade de outras pessoas terem contato com o material coletado nas entrevistas, mas será garantido o cuidado no manuseio do material. Além disso será preservado o anonimato dos participantes e o sigilo de qualquer informação pessoal, que possa identificá-los.

Benefícios: Em relação aos benefícios diretos com a pesquisa, os indivíduos poderão refletir sobre sua prática profissional e aumentar o rol de estratégias que poderão ser utilizadas para trabalhar essa temática com os adolescentes. Quanto aos benefícios indiretos com a pesquisa, será possível sistematizar esta pesquisa pode contribuir para a sistematização do programa preventivo na sua escola. Além disso, os resultados da pesquisa serão publicados para divulgação de informações que servirão de subsídios para avaliação qualitativa da implantação de programas de prevenção com adolescentes.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta etapa da pesquisa ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador e orientador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DESCOLADO NA PREVENÇÃO DE DROGAS EM ESCOLAS DO RECIFE.” como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

**APÊNDICE I - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TALE) DIRECIONADO AOS ADOLESCENTES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO NA SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/12)

Convidamos você _____ (nome do/a menor), após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DESCOLADO NA PREVENÇÃO DE DROGAS EM ESCOLAS DO RECIFE. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Marcela Paula Conceição de Andrade Oliveira (Endereço: Programa de Pós-graduação na saúde da Criança e do Adolescente, Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901 | Fone PABX: (81) 2126.8000 e 9.8822-7940, e-mail marcelaandrade_2011@hotmail.com), assim como Comitê de Ética (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: 2126 8588) e está sob a orientação de: Daniela Tavares Gontijo, Telefone: 9.9701-7096 e-mail danielatgontijo@gmail.com.

Caso este Termo de Assentimento apresente informações que você não entenda, as dúvidas podem ser tiradas com a pesquisadora e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados e concorde com a realização do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida e estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa tem como objetivo avaliar qualitativamente o programa DESCOLADO no contexto da prevenção ao uso de drogas no ambiente escolar. Para participar da pesquisa você irá participar, junto com outros adolescentes da sua sala, de 9 (nove) oficinas do Programa que contará com questões sobre: Autonomia; Autenticidade; Interdependência; Protagonismo; Valorização da posteridade. As oficinas tem duração aproximada de 50 minutos. Depois da oficina, você irá responder um formulário sobre os pontos positivos e negativos de cada oficina e participar de um grupo, junto com os outros colegas que participaram, no qual você poderá nos falar um pouco sobre como foi a experiência na atividade proposta. Durante as oficinas

poderão ser realizadas gravações em aparelho eletrônico, filmagem e fotos que serão arquivadas sob responsabilidade da pesquisadora. Em todos os momentos, será garantido seu anonimato, ou seja, em hipótese alguma será divulgado o seu nome ou qualquer informação ou imagem que possa identificá-lo.

Sua participação acontecerá durante os 9 dias e vai acontecer na sua escola.

RISCO: Esta pesquisa apresenta risco mínimo à sua saúde física ou mental, podendo ocorrer situações nas quais você se sinta constrangido ou tímido. Durante as oficinas e no grupo, você poderá ficar a vontade para falar no momento em que se sentir a vontade para isto.

BENEFÍCIOS: participar desta pesquisa pode ajudar você falar juntamente com seus colegas sobre protagonismo juvenil e prevenção de uso de drogas. Através das oficinas, você pode expor sua opinião sobre esses assuntos, tirar dúvidas e compartilhar curiosidades de forma divertida. Assim, você poderá ajudar a avaliar o programa e opinar se ele é interessante para ser utilizado com outros adolescentes como você, que poderão conhecer mais sobre os temas abordados, ajudando a esclarecer suas dúvidas e reduzir a vulnerabilidade ao uso abusivo de álcool e outras drogas. Com a reflexão que as oficinas estimulam, você poderá pensar sobre os impactos que as questões das drogas trazem para sua vida e futuramente poderá fazer escolhas mais conscientes, seguras e saudáveis.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações de áudio, fotos e filmagens), ficarão armazenados no computador pessoal sob a responsabilidade do pesquisador e do Orientador, no endereço (acima informado), pelo período de mínimo 5 anos.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: (**Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br**).

Assinatura da pesquisadora

ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do

estudo AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DESCOLADO NA PREVENÇÃO DE DROGAS EM ESCOLAS DO RECIFE, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data _____

Assinatura do (da) menor : _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do(a) voluntário(a) em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Assinatura
Nome:	Assinatura:

**APÊNDICE J- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DIRECIONADO AOS PAIS (PARA AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO DOS
ADOLESCENTES)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO NA SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS - Resolução 466/12)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DESCOLADO NA PREVENÇÃO DE DROGAS EM ESCOLAS DO RECIFE. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Marcela Paula Conceição de Andrade Oliveira (Endereço: Programa de Pós-graduação na saúde da Criança e do Adolescente, Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901 | Fone PABX: (81) 2126.8000 e 9.8822-7940, e-mail marcelaandrade_2011@hotmail.com), assim como Comitê de Ética (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: 2126 8588) e está sob a orientação de: Daniela Tavares Gontijo, Telefone: 9.9701-7096 e-mail danielatgontijo@gmail.com.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr.(a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa tem como objetivo avaliar qualitativamente o programa DESCOLADO no contexto da prevenção ao uso de drogas no ambiente escolar, ou seja, gostaríamos de saber como seu filho(a) avalia o programa de prevenção de drogas aplicado na escola. Para participar da pesquisa seu filho(a) irá participar, junto com outros adolescentes da sala de aula, de 9 (nove) oficinas do Programa que contará com questões sobre Autonomia; Autenticidade; Interdependência; Protagonismo; Valorização da posteridade. As oficinas terão duração aproximada de 50 minutos. Depois da oficina, ele(a) irá responder um formulário sobre os pontos positivos e negativos de cada oficina e participar de um grupo, junto com os outros colegas que participaram, no qual ele (a) poderá nos falar um pouco sobre como foi a experiência na atividade proposta. Durante a realização das oficinas poderão ser realizadas gravações em aparelho eletrônico, além disso, poderão ser realizadas filmagem e retiradas fotos

que serão arquivadas sob responsabilidade da pesquisadora. Em todos os momentos, será garantido o anonimato do seu filho(a), ou seja, em hipótese alguma será divulgado o nome do seu filho(a) ou qualquer informação ou imagem que possa identificá-lo(a).

A participação do seu filho(a) será nas 9 oficinas e vai acontecer na escola na qual ele está matriculado.

RISCO: Esta pesquisa apresenta risco mínimo à saúde física ou mental do seu filho(a) / responsável, podendo ocorrer situações nas quais ele(a) se sinta constrangido ou tímido.

BENEFÍCIOS: participar desta pesquisa pode ajudar seu filho(a) a falar juntamente com seus colegas sobre protagonismo juvenil e prevenção de uso de drogas um assunto importante e presente na vida dos adolescentes. Através das oficinas, seu filho(a) pode expor sua opinião sobre esses assuntos, tirar dúvidas e compartilhar curiosidades de forma divertida. Assim, ele(a) poderá ajudar a avaliar o programa e opinar se ele é interessante para ser utilizado com outros adolescentes, que poderão conhecer mais sobre os temas abordados, ajudando a esclarecer suas dúvidas e reduzir a vulnerabilidade ao uso abusivo de álcool e outras drogas. Com a reflexão que as oficinas estimulam, seu filho(a) poderá pensar sobre os impactos que as questões das drogas trazem para a vida e futuramente poderá fazer escolhas mais conscientes, seguras e saudáveis.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário(a). Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, fotos e filmagens), ficarão armazenados em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora e da orientadora, no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepcs@ufpe.br).**

Assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo **AValiação DO PROGRAMA DESCOLADO NA PREVENÇÃO DE DROGAS EM**

ESCOLAS DO RECIFE, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/ assistência/tratamento) para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável:

Impressão
digital
(opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Assinatura
Nome:	Assinatura:

**APÊNDICE K- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DIRECIONADO AOS PROFESSORES/ GESTORES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO NA SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA PROFESSORES/ GESTORES - Resolução 466/12)**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DESCOLADO NA PREVENÇÃO DE DROGAS EM ESCOLAS DO RECIFE.”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Marcela Paula Conceição de Andrade Oliveira (Programa de Pós-graduação na saúde da Criança e do Adolescente, Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901 | Fone PABX: (81) 2126.8000 e 9.9659-8762, e-mail: marcelaandrade_2011@hotmail.com). E sob a orientação de Daniela Tavares Gontijo, Telefone: 9.9701-7096, e-mail danielatgontijo@gmail.com.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa tem como objetivo avaliar qualitativamente o programa DESCOLADO no contexto da prevenção ao uso de drogas no ambiente escolar. Inicialmente você será questionado sobre as características contextuais da escola e do contexto em que a circunscreve. Posteriormente será apresentada a proposta do programa DESCOLADO e você será convidado a acompanhar a aplicação do mesmo com os adolescentes da turma. Por intermédio das oficinas do programa, serão discutidas questões sobre Autonomia; Autenticidade; Interdependência; Protagonismo; Valorização da posteridade. Você terá a oportunidade de mediatizar uma história de um casal

de adolescente que engravida e refletir os aspectos que envolvem essa situação. Ao final do programa, você irá responder a uma entrevista avaliando o programa de acordo com sua opinião. A pesquisa vai acontecer na Escola em que você trabalha.

Risco: Os riscos para participação neste estudo são mínimos. Pode-se considerar a possibilidade de outras pessoas terem contato com o material coletado nas entrevistas, mas será garantido o cuidado no manuseio do material. Além disso será preservado o anonimato dos participantes e o sigilo de qualquer informação pessoal, que possa identificá-los.

Benefícios: Em relação aos benefícios diretos com a pesquisa, os indivíduos poderão refletir sobre sua prática profissional e aumentar o rol de estratégias que poderão ser utilizadas para trabalhar essa temática com os adolescentes. Quanto aos benefícios indiretos com a pesquisa, será possível sistematizar esta pesquisa pode contribuir para a sistematização do programa preventivo na sua escola. Além disso, os resultados da pesquisa serão publicados para divulgação de informações que servirão de subsídios para avaliação qualitativa da implantação de programas de prevenção com adolescentes.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa gravações, entrevistas, fotos, e filmagens ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador e orientador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DESCOLADO NA PREVENÇÃO DE DROGAS EM ESCOLAS DO RECIFE.” como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

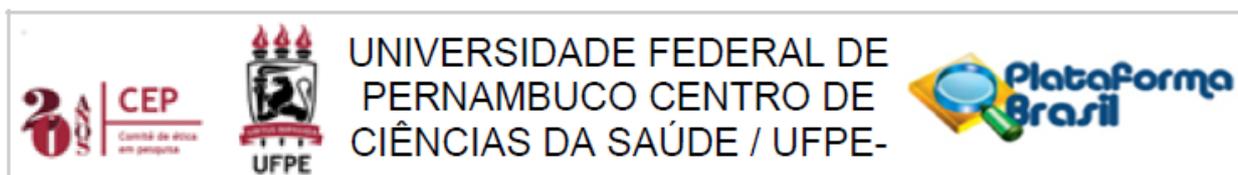
Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO A – PARECER DO CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Avaliação do Programa "Descolado" na prevenção de drogas em escolas do Recife

Pesquisador: Marcela Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 91538318.0.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.796.341

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 02 de Agosto de 2018

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br