

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

João Fillipe Horr

**AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DO PROCESSO DE  
IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA PREVENTIVO  
*UNPLUGGED* NA PERSPECTIVA DOS EDUCANDOS**

Dissertação apresentada como  
requisito parcial à obtenção do  
grau de Mestre em Psicologia,  
ao Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia,  
Centro de Filosofia e Ciências  
Humanas da Universidade  
Federal de Santa Catarina.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra.  
Daniela Ribeiro Schneider

Florianópolis, 2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Horr, João Fillipe

Avaliação do processo de implantação do programa preventivo Unplugged na perspectiva dos educandos / João Fillipe Horr ; orientador, Daniela Ribeiro Schneider - Florianópolis, SC, 2015.

187 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Avaliação de processo. 3. Programas preventivos. 4. Satisfação de adolescentes. 5. Aceitabilidade. I. Schneider, Daniela Ribeiro. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

*João Fellipe Horr*

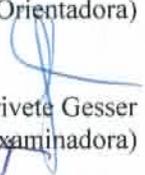
**Avaliação da satisfação do processo de implantação do programa preventivo *unplugged* na perspectiva dos educandos**

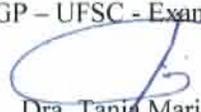
Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

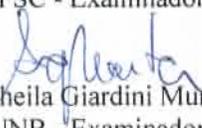
Florianópolis, 23 de fevereiro de 2015.

  
Dra. Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré  
(Coordenadora - PPGP/UFSC)

  
Dra. Daniela Ribeiro-Schneider  
(PPGP - UFSC - Orientadora)

  
Dra. Marivete Gesser  
(PPGP - UFSC - Examinadora)

  
Dra. Tania Maris Grigolo  
(MPSM - UFSC - Examinadora)

  
Dra. Sheila Giardini Murta  
(PSICC - UNB - Examinadora)

Dr. Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes  
(PPGP - UFSC - Suplente)



Permita suas avaliações seguir o desenvolvimento próprio, tranquilo e sem perturbação, algo que, como todo avanço, precisa vir de dentro e não pode ser forçado nem apressado por nada. (Ranier Maria Rilke, *Cartas a um Jovem Poeta*)



## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Daniela, que me ensinou o pensamento crítico do contra, da leveza e de passarinho quando preciso. Obrigado pela parceria intelectual de tantos anos e neste trabalho, muito além das discussões teóricas. Foi esta trajetória compartilhada que lapidou os primeiros traços para a construção do meu papel enquanto professor e investigador.

Às professoras Maria Aparecida Crepaldi, Andrea Barbará e Lucienne Martins Borges. Cada uma, em diferentes encontros e às suas maneiras singulares, foram essenciais na compreensão do meu lugar na pós-graduação e da importância do compromisso e seriedade do empreendimento acadêmico.

À Universidade Federal de Santa Catarina e a Pós-Graduação em Psicologia, pelo espaço oportunizado de aprendizagem no ensino e pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos durante todo o período de realização do mestrado, viabilizando a disponibilidade para o compromisso com o exercício da pesquisa.

Aos adolescentes participantes da pesquisa e os gestores dos contextos escolares que onde realizei esta pesquisa. Foi a disponibilidade e o interesse dos educandos que viabilizaram este trabalho.

Às minhas colegas de mestrado, Patrícia, Mariajosé, e Letícia, com quem tive a oportunidade de conhecer e compartilhar experiências que foram além dos nossos encontros acadêmicos no decorrer do mestrado.

Às minhas colegas veteranas, Larissa e Fabi, parceiras e estimuladoras da minha trajetória acadêmica desde o processo seletivo do mestrado. Contar com vocês foi essencial!

À minha amiga Mariana Schubert Backes, que merece seu devido destaque nestes agradecimentos. Obrigado pelo apoio e resiliência (para comigo!), nos diferentes espaços, com diferentes propósitos e vozes ao longo desta trajetória. Não seria o mesmo sem ter esbarrado com você. E também à tia Vânia, uma surpresa nestes dois anos, pelo apoio e cuidado surpreendentes!

Aos meus amigos de longo prazo e tolerância: Madson e Bruno, pelo que vocês já sabem que representam. E pela Nathalia e Luara, que eu conquistei neste período e que parecem de berço!

À minha família, meus pais Max e Luzia, e meus irmãos Bruna e Ricardo. Cada um de vocês foi capaz de me incentivar, com suas próprias formas, esta trajetória.

## RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de avaliar a satisfação dos educandos participantes no processo de implementação do programa *Unplugged*, como um dos componentes para fins de aceitabilidade e viabilidade do programa num contexto real de prática. Caracterizou-se como uma pesquisa avaliativa, de corte transversal, a partir de delineamentos metodológicos mistos e a estratégia de triangulação de métodos para análise dos dados. Participaram 323 educandos participantes na etapa quantitativa e 30 educandos voluntários para a etapa qualitativa, das sextas, sétimas e oitavas séries do ensino fundamental pertencentes às escolas experimentais que receberam o programa. Para os dados quantitativos, foi utilizado o Questionário de Satisfação EU-Dap, com objetivo de aferir a apreciação de participação no programa e as mudanças percebidas no conhecimento sobre riscos do uso de drogas, habilidades intrapessoais e interpessoais. Para os dados qualitativos, foram utilizados grupos focais com objetivo de aprofundar a experiência de participação e percepções sobre fragilidades e potencialidades na implementação do programa na perspectiva dos educandos. A triangulação de métodos seguiu como estratégia o diálogo entre diferentes delineamentos, sendo utilizadas estatísticas descritivas para os dados quantitativos e a análise de conteúdo através dos princípios da *grounded theory* para os dados qualitativos. Os resultados indicaram satisfação positiva dos educandos no que se refere a apreciação de participar do programa *Unplugged*, sendo a metodologia interativa do programa como um dos pontos positivos mais fortes comparados com outras experiências de programas preventivos. Também foi possível identificar mudanças significativas na percepção sobre o conhecimento dos riscos advindos do uso de drogas e o desenvolvimento de habilidades intrapessoais, mas com resultados discretos para habilidades interpessoais e na mudança das relações com o professor. O diálogo entre os dados quantitativos e as experiências dos educandos descritas nos grupos focais permitiu indicar a relevância da relação entre professores e educandos no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Implicações para a pesquisa avaliativa do processo de implementação de programas preventivos e para a formações dos professores aplicadores do programa são discutidas.

Palavras-chave: Avaliação de Processo; Programas Preventivos; Satisfação de Adolescentes; Aceitabilidade.



## ABSTRACT

This dissertation aims to evaluate the students satisfaction in the implementation process evaluation of the *Unplugged* program, as one of the components of acceptability and viability of the program in real world conditions. It is a transversal evaluative study, that utilizes mixed methods and triangulation as a strategic analysis of the data. The participants were 323 students in the quantitative phase and 30 students volunteers in the qualitative phase, from junior high grades of 6th, 7th and 8th year, all from the experimental schools where the preventive program was delivered. For the quantitative data, it was applied the Students Satisfaction Questionnaire EU-Dap, which aims to measure users satisfaction in participation of the program and change perceived in knowledge about drug use risks, intrapersonal and interpersonal skills. For the qualitative data, focus groups were utilized to describe students experiences and perceptions about potentialities and fragilities in program implementation. The triangulation methods analysis aimed the dialogue of the different approaches, utilizing descriptive statistical analysis for quantitative data and content analysis through grounded theory principles for qualitative data. The results indicated that a positive satisfaction was perceived in the participation of the *Unplugged* program, and the interactive learning methods were viewed as a positive aspect compared to previous preventive program experiences. Perception of change in knowledge of drug use risks and intrapersonal development was indicated as well, but discrete results in the interpersonal skills and teacher and students relationship were identified. The dialogue between quantitative data and students experiences in the program indicates relevance of the teacher and students relationship in classroom during the development of the program. Further implications for process evaluation research and leading program teachers training sessions are discussed.

Key words: Process evaluation; preventive programs; adolescent satisfaction; acceptability



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Quadro esquemático dos doze módulos realizados pelo <i>Unplugged</i> , com as respectivas habilidades a serem desenvolvidas pelo programa: .....	60
Figura 2. Modelo lógico da avaliação do processo de implementação .	72
Figura 3. Modelo lógico da avaliação do processo de implementação, na perspectiva dos educandos. ....	73
Figura 4. Distribuição da frequência de educandos participantes por série e escola experimental.....	88
Figura 5. Distribuição da frequência das respostas em relação ao item 6. ....	93
Figura 6. Distribuição da frequência das respostas em relação ao item 8. ....	94
Figura 7. Distribuição da frequência das respostas em relação ao item 9. ....	95
Figura 8. Distribuição da frequência das respostas em relação ao item 10.....	96



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro esquemático das aulas desenvolvidas no programa <i>Unplugged</i> .....	58
Tabela 2 - Artigos com foco em pesquisas avaliativas do programa <i>Unplugged</i> nas bases <i>Scopus</i> , <i>Web of Science</i> e <i>PubMed</i> . ....	63
Novák <i>et al.</i> (2013).....	63
Tabela 3 - Distribuição de frequência de educandos participantes por escola experimental.....	87
Tabela 4 - Média, desvio padrão e frequência da apreciação dos educandos em participar do programa.*.....	88
Tabela 6 - Distribuição das frequências das aulas que mais gostaram. .	89
Tabela 7 - Distribuição das frequências das aulas que menos gostaram. ....	90
Tabela 8 - Distribuição da média, desvio padrão e frequência dos itens referentes a percepção das habilidades desenvolvidas no programa no Questionário de satisfação EU-DAP.*.....	92
Tabela 9 - Distribuição da média e desvio padrão dos itens referentes a percepção das habilidades desenvolvidas no programa no Questionário de satisfação EU-DAP, de acordo com os diferentes anos dos educandos.*.....	97
Tabela 10 - Distribuição do total de respostas para os itens 2 e 3 do questionário de satisfação EU-Dap. ....	98
Tabela 11 - Categorias e distribuição das respostas, de acordo com a série dos educandos, em relação aos aspectos positivos do programa. .	99
Tabela 12 - Categorias e distribuição das respostas, de acordo com a série dos educandos, em relação aos aspectos negativos do programa. ....	100
Tabela 13 - Amostra dos educandos participantes do grupo focal por ano letivo e sexo.....	102
Tabela 14 - Categorias, subcategorias e elementos de análise dos grupos focais. ....	104



## LISTA DE SIGLAS

APPAD - Avaliação de Programas Preventivos aos Problemas Relacionados ao Uso de álcool e Outras drogas  
CEBRID - Centro Brasileiro de Informação sobre Drogas Psicotrópicas  
CFH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
CSI - *Comprehensive Social Influence*  
D.A.R.E. – *Drug Abuse Resistance Program*  
EU-Dap - European Union for Drug addiction prevention  
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz  
MS - Ministério da Saúde  
ME - Ministério da Educação  
NIDA - *National Institute on Drug Abuse*  
OMS/WHO - Organização Mundial de Saúde  
SNC – Sistema Nervoso Central  
SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*  
PPGP - Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência  
PSE - Programa de Saúde nas Escolas  
PSICLIN – Núcleo de Estudos em Psicologia Clínica  
TREND - *Transparent Reporting of Evaluations for Non-randomized Designs*  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo  
UNODC - *United Nations Office on Drugs and Crime*



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	21
2 OBJETIVOS .....	27
2.1 Objetivo Geral.....	27
2.2 Objetivos específicos .....	27
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	29
3.1 A Problemática do Consumo de Drogas .....	29
3.2 Adolescência e comportamento de risco.....	32
3.3 Prevenção em saúde: definições e modelos conceituais .....	35
3.4 Programas de prevenção ao uso abusivo de drogas no contexto brasileiro e no cenário internacional .....	37
3.5 Programas de prevenção no contexto escolar.....	42
3.6 Avaliação de Programas Preventivos .....	45
3.7 Avaliação de Processo de Implementação .....	49
3.8 Programa Preventivo <i>Unplugged</i> .....	55
3.8.1 Produção científica acerca da avaliação do programa <i>Unplugged</i> .....	62
3.9 Avaliação da Satisfação no macroprojeto <i>Avaliação de Programas Preventivos aos Problemas Relacionados ao Uso de Álcool e outras Drogas</i> .....	70
4 MÉTODO.....	75
4.1 Delineamento da Pesquisa.....	75
4.2 Contexto da Pesquisa .....	76
4.3 Caracterização dos Participantes.....	76
4.4 Instrumentos.....	77
4.4.1 Questionário de Satisfação EU-Dap.....	78
4.4.2 Grupo Focal .....	79
4.5 Procedimento de Coleta de Dados .....	81
4.6 Análise dos dados.....	82
4.7 Procedimentos Éticos.....	85
5 RESULTADOS.....	87
5.1 Dados quantitativos obtidos do Questionário de Satisfação EU-Dap.....	87
5.1.1 Caracterização da população.....	87
5.1.2 Grau de satisfação em participar do programa.....	88
5.1.3 Satisfação em relação às aulas aplicadas no programa .....	89
5.1.4. Grau de satisfação na percepção de mudanças em habilidades após a implementação do programa.....	92
5.1.5. Dados qualitativos obtidos do Questionário EU-Dap .....	98
5.2 Dados qualitativos obtidos dos grupos focais .....	102

5.2.1 Categoria 1 - Experiência de participar de programas preventivos.....	108
5.2.2 Categoria 2 - Percepções sobre a metodologia .....	117
5.2.3 Categoria 3 - Percepções sobre as aulas .....	123
5.2.4 Categoria 4 - Percepção sobre o material .....	126
5.2.5 Categoria 5 - Percepções de mudança a partir do programa .....	126
5.2.6 Categoria 6 - Professor enquanto mediador do programa..	136
6 TRIANGULAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	145
6.1 Caracterização da satisfação dos educandos na participação do programa e comparação entre os diferentes anos.....	145
6.2 Caracterização da satisfação dos educandos em relação à mudança percebida, pelos conteúdos visados pelo programa, relacionados às informações sobre drogas e habilidades intrapessoais e interpessoais .....	148
6.3 Percepções dos educandos participantes sobre a metodologia desenvolvida no programa .....	151
6.4 Percepções dos educandos em relação a atuação do professor enquanto mediador das atividades .....	154
6.5 Discutindo a aceitabilidade do programa preventivo <i>Unplugged</i> .	157
7 Considerações finais .....	161
7.1 Principais resultados e contribuições da pesquisa avaliativa	161
7.2 Considerações metodológicas e limitações.....	163
7.3. Desdobramentos para a pesquisa de avaliação do processo de implementação.....	165
REFERÊNCIAS.....	169
ANEXO I .....	181
ANEXO B .....	186
APÊNDICE A.....	184
ANEXO II.....	186

## 1 INTRODUÇÃO

A prevenção é considerada um dos temas centrais no âmbito das políticas públicas para os problemas decorrentes do uso de drogas. No contexto brasileiro, isso parece se expressar pelo destaque das ações preventivas na construção de planos como “Crack, é possível vencer” (Brasil, 2012), além do recente esforço de integração através da fundação da Sociedade Brasileira de Prevenção, entre órgãos acadêmicos e pesquisadores especialistas na área.<sup>1</sup>

Isso se deve ao reconhecimento da questão do uso de drogas como um problema de saúde pública na contemporaneidade e um dos eixos centrais de investimento em pesquisas e intervenções da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2011). Inúmeras evidências epidemiológicas do uso de drogas, especialmente do álcool, caracterizam a magnitude do problema dos padrões de uso das populações e demonstram a necessidade de implementação e planejamento de ações em diferentes níveis de saúde no campo do uso de drogas (WHO, 2004; 2007; 2011).

No campo da prevenção, a adolescência é um dos públicos mais vulneráveis aos problemas decorrentes do uso de droga, já que esta etapa do desenvolvimento envolve tarefas em relação a autonomia e a pressão exercidas entre os pares, que influenciam no engajamento de comportamentos de risco (Cavalcante, Alves & Barroso, 2008). Dados epidemiológicos do uso de drogas por parte do público adolescente corroboram com estudos que demonstram a vulnerabilidade deste estágio do desenvolvimento diante dos riscos do uso de drogas, tanto a nível internacional (Donovan, 2004; Newbury-Birch *et al*, 2009) como nacional (De Michelli, Fisberg & Formigoni, 2004; Pechanskya, Szobota & Scivoletto, 2004).

O âmbito internacional já demonstra expressiva produção científica sobre a prevenção ao uso abusivo de drogas, como revelam revisões sistemáticas sobre os padrões de uso de drogas por adolescentes em diferentes faixas etárias (Newbury-Birch *et al*, 2009), o planejamento de estratégias que contemplem a minimização de fatores

---

<sup>1</sup> Em novembro de 2014 foi realizado o I Congresso Internacional de Prevenção aos Problemas Relacionados ao Uso de Drogas em Brasília, com objetivo de fomentar a prática, pesquisa e avaliação de programas preventivos baseados em evidências no contexto brasileiro. A partir do encontro de pesquisadores de referência na área, também foi consolidada oficialmente a Sociedade Brasileira de Prevenção.

de risco e a potencialização dos fatores de proteção (Hawkins, Catalano & Miller, 1992), além da instauração de práticas avaliativas sistemáticas afim de garantir a efetividade dos programas preventivos (Lilja, Wilhelmsen & Hamilton, 2003; Buja *et al.*, 2012).

Nas últimas décadas, é possível observar que uma ciência da prevenção foi se constituindo em torno da problemática do uso abusivo de drogas, surgida no início da década de 1990, e marcada pelo paradigma baseado em evidências (Sloboda, 2014). Portanto, as pesquisas e ações da ciência da prevenção objetivam a investigação dos fatores potenciais de risco e de proteção da situação-problema, bem como a realização de avaliações sistemáticas no planejamento e implementação dos programas preventivos (Becoña, 2002).

No contexto brasileiro, Bucher (1992) já diagnosticava, na década de 1990, a necessidade de mudança dos modelos pedagógicos preconizados pela “Guerra às drogas” estadunidense. Para este autor, uma proposta de abordagem preventiva não deveria se limitar aos fatores potenciais de risco do uso abusivo das drogas, mas também integrar ações com objetivo de valorização da vida, na busca de realizações de projetos pessoais e coletivos. Atualmente, autores no contexto brasileiro têm pensado a prevenção ao uso abusivo de drogas para além dos aspectos informativos das consequências do uso, destacando o fortalecimento de habilidades do indivíduo, no horizonte da promoção de saúde (Buchele, Coelho & Lindner, 2006; Sodelli, 2010; Bertoni & Adorni, 2010). No entanto, as ações em prevenção ao uso abusivo de drogas têm sido marcadas por ações pontuais e isoladas, sem o compromisso e continuidade das políticas públicas (Carlini-Cotrim, 1998; Noto & Galduroz, 1999).

Consequentemente, o desenvolvimento de metodologias preventivas ao uso abusivo de drogas e baseadas em evidências, bem como uma avaliação sistemática destas intervenções é ainda incipiente (Canoletti & Soares, 2005; Sodelli, 2010). Isto revela a necessidade da construção de metodologias preventivas sustentadas por marcos teóricos adequados à complexidade do fenômeno do uso das drogas, além da elaboração de avaliações que garantam a sua efetividade e o necessário diálogo com as políticas públicas (Abreu, 2012a).

Pode-se evidenciar a ruptura de um modelo destacadamente repressivo, que tomava a droga como o objeto ameaçador, responsável pelas mazelas do social e sustentado por uma pedagogia do terror para um modelo mais crítico, cientificamente baseado em evidências e que prioriza a educação em saúde como estratégia de ação (Becoña, 2002). Atualmente, dentre os múltiplos *locus* possíveis para prevenção ao uso

abusivo de drogas, como a esfera comunitária, escolar, laboral, familiar e as diferentes propostas metodológicas desenvolvidas, a escola tem sido apontada como um espaço privilegiado para ações preventivas em saúde (Faggiano *et al.*, 2008; Figueiredo, Machado & Abreu, 2010).

Revisões sistemáticas internacionais sobre os resultados de programas baseados em evidências, além de destacar a importância do contexto escolar como espaço das ações preventivas, indicaram desenvolvimento de habilidades como comunicação, pensamento crítico, estratégias de enfrentamento e assertividade por parte dos adolescentes, que atuam como fatores protetivos importantes, já que não se centram apenas na informação ou risco do uso da droga, mas no desenvolvimento de recursos para lidar com situações problemáticas (Foxcroft & Tsertsvadze, 2012). Além disso, as avaliações de resultado também indicam a importância de programas integrados no currículo escolar e que desenvolvam metodologias interativas, mediadas pelo professor, no desenvolvimento das habilidades no programa (Faggiano *et al.*, 2008).

A apresentação de avaliações de resultados consistentes na redução das vulnerabilidades é um importante indicador para a disseminação de um programa em outros contextos culturais, e é determinante nas tomadas de decisões de gestores que pretendem implementar programas preventivos dentro da agenda das políticas públicas (Uhls & Ives, 2010). Atualmente, o programa *Unplugged*, juntamente com os programas *Life Skills Training* e *Good Behavior Games*, destacam-se nestes critérios e apresentam resultados consistentes na redução das vulnerabilidades do público-alvo (Foxcroft & Tsertsvadze, 2010).

No entanto, a necessidade do acompanhamento sistemático da implementação de programas preventivos baseados em evidências impede a simples transposição de intervenções para outros contextos culturais, evitando uma reprodução acrítica e descontextualizada dos programas preventivos (Nastasi & Hitchcock, 2009; Uhls & Ives, 2010). A avaliação do processo de implementação se torna fundamental para compreender a instauração dos programas preventivos, a partir de critérios de fidelidade, viabilidade e aceitabilidade dentro de determinado contexto (Dusenbury, Brannigan, Hansen, Falco & Walsh, 2005).

Considerando este panorama, o macroprojeto de pesquisa, implementação e avaliação chamado *Avaliação de Programas Preventivos aos Problemas Relacionados ao Uso de álcool e Outras drogas* (APPAD) tem por objetivo geral a redução da vulnerabilidade de

adolescentes em relação ao uso abusivo de álcool e outras drogas, na perspectiva da promoção de saúde e educação em saúde (Schneider, 2012). Prioriza, então, a escola como espaço privilegiado da prevenção, situada no PSE (Programa de Saúde nas Escolas), como ação intersetorial articulada pelos Ministérios da Saúde e Educação (Brasil, 2010).

Com objetivo de instaurar práticas baseadas em evidências, o macroprojeto, em parceria com a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), o Ministério da Saúde (MS) e *United Nations of Drugs and Crimes* (UNODC), escolheu o programa preventivo *Unplugged*, considerando os resultados consistentes na redução das vulnerabilidades ao uso abusivo de drogas, como objeto de avaliação de estrutura, processo e resultado. O *Unplugged*, desenvolvido pelo *European Union for Drug addiction prevention* (EU-Dap), é um programa preventivo baseado em evidências ao uso abusivo de drogas, integrado ao currículo escolar e voltado para adolescentes do Ensino Fundamental, entre as idades de 11 a 14 anos.

No seu desenho teórico, o *Unplugged* é fundamentado pelo modelo denominado *comprehensive social influence* (CSI), ou modelo de influência social global (EU-Dap, 2008). Este modelo consiste em três eixos teóricos na compreensão do engajamento do uso de drogas por adolescentes: a) teorias da aprendizagem social na etiologia do uso de drogas em relação ao conhecimento dos riscos do uso de drogas; b) nas habilidades sociais como determinantes do comportamento do uso de drogas, desde intrapessoais (como a assertividade, percepção de si) e interpessoais (habilidades de comunicação, habilidades de relacionamento interpessoal e estratégias de enfrentamento) e c) conhecimento de fatores de risco e proteção, crenças e normas a respeito do uso de drogas (expectativas a respeito da prevalência do consumo de drogas e permissividade de pais e pares acerca do uso de drogas).

Nos seus desdobramentos metodológicos, o *Unplugged* é composto por 12 aulas específicas aplicadas em sala de aula por um professor mediador das unidades. As aulas do *Unplugged* são desenvolvidas a partir de uma metodologia interativa, utilizando-se de dinâmicas de grupo (EU-Dap, 2006). Além disso, são realizadas formações com os professores aplicadores e oficinas com os pais dos educandos, todas desenvolvidas por multiplicadores especialistas na temática da prevenção ao uso abusivo de drogas.

O macroprojeto APPAD, com objetivo de compreender o processo de implementação do programa, construiu um desenho lógico avaliativo na etapa piloto do programa, com delineamento quasi-

experimental, que buscou identificar indicadores de fidelidade, viabilidade e aceitabilidade do programa na ótica dos diferentes atores envolvidos (professores, gestores e educandos). A presente pesquisa se insere neste macroprojeto com objetivo de identificar informações relevantes acerca da aceitabilidade do programa, na perspectiva dos educandos participantes.

De acordo com Carrol *et al.* (2007) a aceitabilidade de um programa pode ser definida como o grau de responsividade do público-alvo diante de uma determinada intervenção. A aceitabilidade também permite identificar se determinada prática ou intervenção é percebida como relevante e viabiliza o engajamento do seu público-alvo no desenvolvimento dos programas (Dusenbury, Brannigan, Falco & Hansen, 2003)

Dentro dos desenhos avaliativos de processo de implementação, a satisfação se insere como um construto relevante para compreender como uma intervenção é desenvolvida e correspondida com o grau de expectativas em relação ao público-alvo (Saunders, Evan & Joshi, 2005), bem como a percepção de mudança ou impacto das intervenções a curto e médio prazo durante a implementação na perspectiva do público-alvo (Ariza, Villalbi, Sanchez-Martinez & Nebot, 2011).

Portanto, a partir dos objetivos propostos pelo macroprojeto e da construção de um desenho lógico avaliativo do processo de implementação, na perspectiva dos educandos participantes, estabeleceu-se a satisfação como construto capaz de estabelecer informações relevantes acerca da aceitabilidade do programa. Sendo assim, essa proposta de estudo se desdobrou no seguinte objetivo de pesquisa:

**Avaliar a satisfação do processo de implementação do programa preventivo do uso de drogas *Unplugged*, do ponto de vista dos educandos participantes.**



## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Avaliar a satisfação do processo de implementação do Programa Preventivo *Unplugged*, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental no Município de Florianópolis, na perspectiva dos educandos participantes.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar a satisfação dos educandos em relação a participação no programa;
- Caracterizar a satisfação dos educandos em relação à mudança percebida, pelos conteúdos visados pelo programa, relacionados às informações sobre drogas e habilidades intrapessoais e interpessoais.
- Identificar as percepções dos educandos sobre a metodologia desenvolvida no programa;
- Identificar as percepções dos educandos em relação a atuação do professor enquanto mediador das atividades;
- Discutir a aceitabilidade do programa na perspectiva dos educandos.



### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 A Problemática do Consumo de Drogas

A investigação acadêmica e a proposição de ações no campo do uso álcool e drogas, independente de seu marco epistêmico ou dos seus desdobramentos metodológicos, deve se posicionar diante do que compreende pela “problemática do uso de drogas”. Este posicionamento é necessário porque a prática de uso de drogas corresponde a um dos temas emergentes do contemporâneo, mas é atravessada por uma multiplicidade de discursos, muitas vezes contrastantes, acerca deste fenômeno (Bucher & Oliveira, 1994).

Por isso, uma postura crítica sobre o uso de drogas deve se sustentar assumindo pelo menos duas dimensões irreduzíveis para compreender o seu impacto no contexto contemporâneo, isto é, as dimensões históricas e antropológicas acerca do uso de drogas. Como afirma Toscano (2001), é possível localizar padrões de uso drogas em todas as manifestações históricas, e o próprio ato de experimentar a consciência pode ser considerada uma condição inerente da dimensão antropológica das sociedades humanas (McRae, 2001). Estudos históricos também permitem desvelar os sentidos atribuídos ao uso das drogas, marcadas antes por uma função ritualística e culturalmente aceita, para um uso cada vez mais individualizado, proveniente da condição subjetiva do sujeito moderno, como demonstram as mudanças históricas, políticas e intelectuais emergentes na virada do século XIX (Alarcon & Jorge, 2012).

As primeiras políticas de controle social sobre o consumo de drogas datam do início do século XX, e demonstraram o impacto da Revolução Industrial e seus desdobramentos nas questões políticas, econômicas e ideológicas, evidenciando a expansão do uso, tanto de drogas lícitas quanto ilícitas. Isto redefiniu os padrões de uso da população, trazendo a urgência na construção de organizações e políticas públicas específicas que operassem dispositivos de controle na distribuição das drogas, bem como de intervenções no tratamento das condições de saúde dos ditos toxicômanos (Trad, 2009; Fonseca & Bastos, 2012).

Este breve resgate aponta a importância de se considerar a historicidade e os elementos antropológicos que devem servir como pano de fundo para uma abordagem adequada na compreensão dos problemas decorrentes do uso de drogas (Bucher, 1992). Portanto, ao

afirmar o consumo de drogas como uma problemática, de grande impacto social e de saúde pública, parte-se de um olhar crítico que compreende a relevância de variáveis históricas, políticas, ideológicas e simbólicas como determinantes nos padrões de uso das drogas das populações humanas.

Para fins conceituais ao longo deste trabalho, objetiva-se delimitar alguns conceitos centrais que serão trabalhados ao longo da dissertação. Entende-se por **droga**, aqui, as substâncias psicoativas, capazes de alterar as funções (comportamentos, sensações e estados afetivos) do Sistema Nervoso Central (SNC). As drogas podem ser classificadas a partir de três categorias principais: origem, estatuto jurídico-legal e função no SNC. Quanto a sua disponibilidade e origem farmacológica, podemos classificá-las como: a) naturais (plantas que contém princípios ativos); b) semi-sintéticas (resultado de manipulações químicas em laboratório nas drogas naturais) e c) sintéticas (produzidas unicamente em laboratórios). Quanto aos tipos de alterações que são capazes de realizar no SNC, podem ser: a) depressoras, capazes de diminuir a atividade cerebral (ex.: álcool, ansiolíticos, opióides); b) Estimulantes, capazes de aumentar a atividade cerebral (ex.: nicotina, cafeína, anfetamina, cocaína, *crack*) e c) Perturbadoras, capazes de alterar qualitativamente a atividade cerebral, como a percepção de tempo e espaço (ex.: maconha, LSD, inalantes, mescalina). Já o estatuto jurídico define as drogas entre duas grandes categorias, sendo lícitas as drogas culturalmente aceitas (como o álcool, o cigarro e os medicamentos psicotrópicos), e drogas legalmente restritas, com restrições específicas quanto ao porte e ao consumo, consideradas ilícitas (Seibel & Toscano, 2001; Alarcon, 2012).

Neste trabalho, portanto, será utilizado o conceito de droga considerando as classificações concernentes às substâncias psicoativas. Vale destacar, também, que as substâncias psicoativas aqui descritas possuem o risco potencial de constituir o quadro de dependência de drogas, segundo os critérios do DSM-V, também denominadas **drogas de abuso**. Sabe-se que a complexidade do quadro de dependência de drogas exige uma compreensão biopsicossocial e complexa do fenômeno, seguindo um *continuum* para o seu desenvolvimento. De acordo com as normas sobre os padrões de uso das drogas, podemos classificá-los a partir dos potenciais agravos e riscos à saúde, decorrentes da interação de diversos fatores, tais como: a droga utilizada, as características biológicas e psicológicas do usuário e o contexto no qual ocorre o uso de drogas (Silveira & Moreira, 2006). Portanto, a relação entre o sujeito e a droga envolve uma complexa

interação de fatores individuais, incluindo componentes genéticos, biológicos e psicológicos, e ambientais, como componentes familiares e socioculturais (Pautassi, Camarini, Quadros, Miczek & Israel, 2010).

Há diferentes padrões de consumo, relacionados ao uso de drogas, que vão desde o uso social até o uso dependente (Aларcon, 2012). Há o **uso social** ou **recreativo**, que envolve o uso tanto de drogas lícitas quanto ilícitas, realizado entre grupos de pares. Já o **uso abusivo** corresponde ao uso repetido, que acarreta consequências negativas para a saúde, sem configurar critérios de dependência. O quadro de **dependência**, segundo os critérios do DSM-V, se caracteriza por um conjunto de sintomas psíquicos e comportamentais que fazem o sujeito, mesmo diante das consequências negativas do uso da droga, continuar fazendo o uso da mesma. Além disso, o quadro pode ser clinicamente avaliado ao configurar sintomas de tolerância, fissura ou *craving* e a abstinência<sup>2</sup>. (*American Psychiatric Association*, 2013).

A partir dos conceitos aqui expostos, pode-se delimitar mais concretamente a magnitude do consumo de drogas como um problema de saúde pública. Sabe-se que, no âmbito da saúde pública, os desfechos negativos em saúde são avaliados a partir do conhecimento epidemiológico, que permitem o diagnóstico e planejamento das ações em saúde. No Brasil, os principais levantamentos epidemiológicos do consumo de drogas são realizados pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID) e pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

Os levantamentos epidemiológicos do uso de drogas permitem verificar a distribuição e frequência do uso de drogas pela população, permitindo delinear estratégias dependendo dos padrões de uso identificados. São utilizados os seguintes critérios para a caracterização do consumo: a) uso na vida - uso experimental, pelo menos uma vez na vida; b) uso nos últimos 12 meses - pelo menos uma vez nos doze meses que antecederam a entrevista; c) uso nos últimos 30 dias - pelo menos uma vez nos 30 dias que antecederam a entrevista; e d) uso nocivo - padrão de uso de drogas que causa danos para a saúde, podendo ser

---

<sup>2</sup> Tolerância corresponde a necessidade do sujeito dependente de drogas de quantidades cada vez maiores para conseguir a intoxicação ou efeito desejado. A fissura ou *craving* corresponde a experiência de desejo persistente e intenso de utilizar a droga, que afeta o sujeito em níveis cognitivos, afetivos e comportamentais. Já a abstinência configura um quadro, com sintomatologias específicas para cada droga utilizada, ao deixar de consumi-la e também a diminuição dos sintomas ao utilizar a droga (APA, 2013).

físico (ex.: hepatite secundária ao uso de droga) ou mental (ex.: episódios depressivos secundários à ingestão de álcool) (Andrade, Duarte & Oliveira, 2010).

De acordo com os dados epidemiológicos do consumo de drogas ilícitas no mundo, o Relatório Mundial sobre Drogas de 2010, da UNODC, estima-se que aproximadamente 155 e 250 milhões de pessoas, ou 3,5% a 5,7 % da população mundial, entre 15 a 64 anos, fizeram uso de drogas ilícitas em 2008 (UNODC, 2010). Quanto às lícitas, o álcool é consumido por cerca de dois milhões de pessoas no mundo, e aparece como a droga lícita mais consumida e de maior impacto em desfechos negativos na saúde pública em diversos países (WHO, 2004).

No contexto brasileiro, os levantamentos realizados pelo CEBRID corroboram com estes dados e apontam o álcool e o tabaco como as drogas mais consumidas no Brasil e que trazem as maiores consequências negativas à saúde da população (Noto, 2009). Além disso, a dependência do álcool é considerada como uma das mais graves questões de saúde pública do país (Andrade & Espinheira, 2008; Galduróz, Noto, Fonseca & Carlini, 2010).

Não obstante os levantamentos epidemiológicos do uso de drogas, tanto lícitas quanto ilícitas, demonstrarem dados relevantes da dimensão do problema para diagnóstico e planejamento das intervenções no campo de álcool e outras drogas, é possível verificar uma mudança nos padrões de uso de determinados perfis da população quanto ao uso de drogas, como é o caso dos adolescentes. É necessário ater-se especificamente ao problema do uso de drogas na adolescência, dimensionando sua prevalência e incidência, bem como as peculiaridades da adolescência como período do desenvolvimento vulnerável ao consumo abusivo de drogas.

### **3.2 Adolescência e comportamento de risco**

A adolescência tem sido considerada como uma etapa do desenvolvimento humano com determinadas características e tarefas a serem desempenhadas, que expõe o adolescente a diversos comportamentos de risco para a saúde (Steinberg, 2008). No entanto, a categoria de risco diante dos comportamentos expressados pelos adolescentes deve ser contextualizada a partir de uma leitura crítica em relação ao desenvolvimento e a saúde deste público (Ayres, França, Calazans & Saletti, 2009)

De acordo com Cole e Cole (2003), adolescência enquanto período de desenvolvimento assume tarefas específicas, principalmente na reconstrução da identidade e a busca pela autonomia e diferenciação em relação aos pais, reconfigurando as relações com pares, que passam a assumir uma função grupal e de identificação importante para o adolescente. De acordo com Bucher (1992; 2007), principalmente em relação ao público adolescente, a função da experimentação da droga pode ser compreendida como uma busca por transgressão de regras e valores em relação aos pais ou outros modelos de autoridade, promovendo uma diferenciação que é parte da tarefa desenvolvimental da adolescência.

No entanto, diferente do uso experimental, o uso abusivo de drogas pode ser considerado um dos comportamentos de risco que adolescentes assumem durante esta etapa do desenvolvimento humano, mas que podem abranger outros tipos de desfechos negativos em saúde as práticas sexuais sem proteção, as doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez não planejada (Steinberg, 2008). Portanto, muitos destes comportamentos estão associados e não devem ser compreendidos de forma isolada, exigindo uma compreensão global sobre a especificidade desta fase do desenvolvimento e a construção de intervenções complexas (Sanchez *et al.*, 2013).

Estudos também apontam a importância de se considerar o período inicial do consumo do álcool e o impacto no desenvolvimento e possíveis desfechos negativos em saúde (Buchmann *et al.*, 2009, Pautassi *et al.* 2010). Em estudo prospectivo e longitudinal, Buchmann *et al.* (2009) demonstraram que o consumo precoce de álcool pode ser considerado um importante preditor e fator de risco para a constituição de quadros de dependência na vida adulta.

Portanto, o processo de constituição do uso abusivo de drogas por adolescentes tem sido uma preocupação de países por todo o globo. Um levantamento sobre a idade do início do consumo de bebida alcoólica, realizada com 680 adolescentes portugueses, demonstrou que 20,6% deles começaram a beber antes dos 14 anos, demonstrando o risco para o desenvolvimento da dependência ao longo da vida, se comparado com aqueles que começam a beber depois dos 21 anos (Ferreira & Torgal, 2010). A realidade brasileira também expressa estes dados, como mostram os últimos levantamentos do uso de drogas pela população brasileira, conforme o “V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras”, realizado em 2010, apontando as drogas legais, como

álcool e tabaco, como drogas de maior acesso e utilização com a menor média de idade para o primeiro uso (12,5 anos e 12,8 anos, respectivamente).

A maconha aparece com média de 13,9 anos e a cocaína com média de 14,4 anos (Galduróz *et al.*, 2010). Já o “I Levantamento Nacional sobre o padrão de consumo do álcool na população brasileira” evidenciou que 24% dos adolescentes bebem ao menos uma vez por semana e até 9% bebem mais de uma vez por semana (Laranjeira, Pinsky, Zaleski & Caetano, 2007), demonstrando o alto grau de exposição ao risco do uso de drogas pelos adolescentes. No contexto brasileiro, Pinsky, Sanches, Zaleski, Laranjeira e Caetano (2010) realizaram um levantamento sobre o padrão de consumo de álcool entre adolescentes brasileiros, com 661 adolescentes entre 14 e 17 anos, selecionados a partir de uma amostra probabilística em todo o território brasileiro (143 cidades) e revelou que 34% dos adolescentes brasileiros bebem, sendo 14 anos a média de idade do início do uso. Adolescentes da região Sul do país bebem mais frequentemente, quando comparados com os as populações do Norte e Centro-oeste. Quanto ao padrão de uso, foi identificado que os meninos apresentam maior percentual de *binge drinking*, quando comparados com as meninas, apesar de não ter diferenças em relação quanto ao tipo de bebida ingerida para ambos os sexos.

Portanto, os estudos têm demonstrado a associação do início do consumo de álcool e o período da adolescência (Malta *et al.*, 2011; Vieira, Ribeiro & Laranjeira, 2007), mesmo diante das restrições legais do consumo para pessoas menores de 18 anos, especificadas nos incisos II e III do artigo 81 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “É proibida a venda à criança ou ao adolescente de: (...) II - bebidas alcoólicas; III - produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica ainda que por utilização indevida” (Brasil, 2005, p. 24). Os levantamentos epidemiológicos do uso de drogas contradizem as prerrogativas legais brasileiras, o que nos permite diagnosticar criticamente a realidade do consumo de drogas (principalmente do álcool) por parte do público adolescente.

É importante ressaltar que o consumo de álcool no Brasil é culturalmente legitimado e costuma ser associado à diversão (Eluf, 2009; Silva & Padilha, 2011). Além disso, a utilização do álcool por adolescentes também pode ter outras funções, como a desinibição e o relaxamento (Lemos & Zaleski, 2009). O ato de consumir bebidas alcoólicas pode assumir a função de sociabilidade do adolescente entre

seus pares e costuma ser o período onde há o padrão de uso mais nocivo à saúde, em termos de quantidade e frequência do uso (Franch, 2004).

O consumo de álcool, no período da adolescência, pode ter desfechos negativos na saúde e no desenvolvimento quando consumido com regularidade, como o impacto fisiológico no sistema nervoso central e as dificuldades em processos cognitivos (Osiatynska, 2004). Além disso, os estudos também ressaltam a associação do consumo de álcool e outros desfechos negativos em saúde, como as práticas sexuais sem proteção, expondo os adolescentes aos riscos da gravidez não planejada e de doenças sexualmente transmissíveis (Cardoso, Malbergier & Figueiredo, 2008; Sanchez *et al.*, 2013).

Estes dados das pesquisas a respeito do consumo de drogas por adolescentes, na literatura internacional e no diagnóstico da realidade brasileira, revelam a necessidade de pensar ações em saúde que possam retardar o primeiro consumo ou diminuir sua frequência para um uso mais controlado, evitando maiores danos à saúde. É precisamente neste panorama que se inserem as ações de prevenção aos problemas decorrentes do uso de drogas.

### **3.3 Prevenção em saúde: definições e modelos conceituais**

A definição geral de prevenção significa “um conjunto de medidas ou preparação de algo que visa prevenir um mal, bem como o ato de prevenir se define por “dispor com antecipação de modo que se evite mal ou dano”. Portanto, no seu sentido mais geral, prevenir significa identificar aquilo que pode ser ameaçador ou danoso a determinado sujeito ou sociedade, e com isso, evitar os riscos advindos (Czeresnia, 2009).

Na acepção da saúde pública, a prevenção consiste num conjunto de medidas interventivas planejadas a partir da epidemiologia, pautadas na identificação e explicação dos fenômenos de morbimortalidade nas populações humanas (Czeresnia, 2009). O modelo clássico de prevenção foi desenvolvido por Leavell & Clark em 1976, a partir da concepção da história natural da doença, definido por duas fases distintas em período de pré-patogênese e patogênese. Estes períodos permitiram a distinção da prevenção em tipologias, de acordo com o grau de instalação do problema, sendo elas: a) primária, considerada o período de pré-patogênese, com objetivo de diminuir a ocorrências de novos casos de enfermidade e desenvolvendo intervenções de educação sanitária; b) secundária, correspondente ao

período de patogênese, com evidências de sinais e sintomas, conferindo a necessidade de ações de diagnóstico e tratamento do problema; e c) terciária, onde o problema já está diagnosticado, e com o objetivo reabilitar, reduzindo a intensidade e duração, prevenindo incapacitações ou complicações adicionais.

No âmbito da saúde mental, foi Caplan, em 1964, que subsidiou as primeiras ações preventivas dos transtornos mentais (Lacerda & Guzzo, 2005). O modelo de Caplan foi também influenciado pela concepção de história natural das doenças e pela epidemiologia biomédica, baseada em sinais e sintomas dos transtornos mentais, e construiu suas práticas preventivas de acordo com o “grau de instalação” do problema. No entanto, os limites deste modelo foram evidenciados por conta da confusão teórica e metodológica, tanto a respeito do objeto de intervenção (a doença mental), quanto ao planejamento das ações, já que não se estabeleciam claramente os limites entre uma intervenção preventiva e uma intervenção clínica, como nos níveis secundário e terciário (Abreu, 2012a).

Isso colocou em questão os modelos teórico-metodológicos das ações preventivas, sendo necessário reconstruir um modelo mais adequado aos objetivos da prevenção, para não confundi-la com as ações de tratamento e reabilitação. A partir da delimitação do conceito de risco, construído no decorrer das investigações epidemiológicas sobre as doenças não-transmissíveis, foi possível repensar o objeto da epidemiologia biomédica, bem como redefinir os parâmetros das ações preventivas (Ayes, 2008). O conceito operacional e probabilístico de risco permitiu construir a noção de fator de risco, realizando uma análise da virtualidade das situações que podem ameaçar um organismo e que sustentarão qualquer modelo de prevenção (Ulhs & Ives, 2010).

Este modelo teórico e metodológico da epidemiologia, através da noção de risco, redefiniu a forma de compreender a prevenção enquanto ações que objetivam reduzir situações potencialmente ameaçadoras à saúde do sujeito ou coletivo. A partir da concepção de prevenção primária (que na sua antiga acepção, se define justamente pelo momento anterior da instalação dos problemas em saúde) e dialogando com a noção de risco, o modelo de compreensão das ações preventivas foi reconstruído a partir de níveis de exposição ao risco e seu público-alvo de intervenção: a) universal, que são intervenções que não distinguem seu público-alvo; b) seletivo, que são intervenções direcionadas a público com níveis de exposição ao risco acima da média e c) indicada, direcionada para populações expostas a alto grau de determinado risco a saúde (Muñoz, Mzarek & Haggerty, 1996).

É importante ressaltar que o conceito de fator de risco não só reorganizou a ciência epidemiológica, como permitiu construir uma ciência própria para a prevenção em saúde. Portanto, para se construir ações em prevenção é necessário delimitar a situação-problema em saúde que deve ser prevenida e levantar os fatores de risco que implicam na ocorrência de desfechos negativos de determinada ameaça à saúde. No entanto, no campo da saúde mental, onde também se insere a problemática do uso de drogas, este modelo sofreu críticas devido aos limites de se definir apenas fatores de risco no escopo das ações em prevenção, sem considerar as habilidades e recursos dos sujeitos envolvidos (Abreu, 2012b).

Neste sentido, o modelo atual das ações preventivas busca superar seus limites a partir da integração da lógica da promoção de saúde, alinhando-se ao desenvolvimento de fatores de proteção (Catalano, Hawkins, Pollard & Arthur, 2002). Portanto, para que as ações preventivas se tornem efetivas, são necessárias estratégias que minimizem os fatores potenciais de risco e maximizem os fatores potenciais de proteção (Abreu, 2012a).

Neste panorama se inserem as práticas preventivas baseadas em evidências, que constroem programas pautados na identificação de fatores de risco e proteção, além de apresentar avaliações sistemáticas para a garantia dos seus resultados. Pretende-se destacar a relevância deste paradigma dos programas preventivos ao uso abusivo de drogas no cenário internacional e a importância da legitimação destas práticas no contexto brasileiro.

### **3.4 Programas de prevenção ao uso abusivo de drogas no contexto brasileiro e no cenário internacional**

As políticas e programas de prevenção, baseados em evidências, no campo da saúde mental e especificamente do uso de álcool e outras drogas, representam o modelo contemporâneo adotado na maioria dos países desenvolvidos (WHO, 2004). Além disso, de acordo com os parâmetros mundiais em relação, o público-alvo destes programas preventivos é majoritariamente crianças e adolescentes, devido aos diferentes níveis de exposição aos riscos e as implicações dos desfechos negativos em saúde no seu desenvolvimento.

No entanto, no contexto brasileiro, as ações de prevenção ao uso de álcool e outras drogas foram atravessadas historicamente por leituras reducionistas, moralistas e medicalizantes na sua compreensão.

De acordo com Trad (2009), é possível afirmar que as ações preventivas foram marcadas ora por uma política de cunho estritamente moral e que utilizava de dispositivos legais e repressivos para restringir ou impedir o uso das drogas, ora pela perspectiva médico-psiquiátrica, com intervenções proibicionistas e estigmatizantes de determinadas populações, que acabavam por misturar os aspectos técnicos, científicos e morais no uso de drogas.

Da mesma forma, Bucher (1992) identificou a predominância de modelos repressivos e sanitaristas na formulação de políticas de prevenção ao uso de drogas no Brasil, modelos estes emprestados do contexto estadunidense de “guerra as drogas”. Surgida nos anos 1980 durante o governo Reagan, esta política tinha como horizonte construir uma “sociedade sem drogas”, através de ações de combate ao tráfico e a prevenção ao uso de todas as drogas. Nesta lógica, a droga seria a representação de um flagelo e um marco epidêmico das sociedades ocidentais pós-industriais que deveria ser eliminada a qualquer custo.

A principal estratégia dessas políticas no Brasil era a transmissão de informações sobre os tipos de drogas e consequências negativas do consumo, num enfoque alarmista, sensacionalista e moralista, pouco sensível ao público jovem ao qual se destinavam. Segundo Bucher (1992; 2007) essas estratégias “drogocentradas” falharam em construir práticas efetivamente preventivas, já que não refletiam sobre as possíveis funções da droga para os jovens, tais como a transgressão de regras e contestação das autoridades, tarefas estas necessárias para autoafirmação nessa etapa do desenvolvimento, assim como a legitimidade do uso da droga na busca de sensações prazerosas.

Portanto, já na década de 1990, haviam estudos que apontavam a necessidade de se repensar as práticas preventivas ao uso de drogas no contexto brasileiro (Bucher, 1992; Noto & Galduroz, 1999). A prevenção ao uso abusivo de drogas deveria ser integrada no currículo escolar, assumindo a informação sobre as drogas como um dos componentes das ações, de forma objetiva, realista e coerente com o público-alvo. Além disso, as ações preventivas deveriam ser pautadas numa ética de valorização da vida, promovendo uma educação crítica e a produção de escolhas saudáveis para a população jovem (Bucher, 1992; 2007).

Há no contexto brasileiro uma lacuna na elaboração de programas preventivos ao uso abusivo de álcool e outras drogas sistematicamente avaliados (Canoletti & Soares, 2005), bem como de programas preventivos baseados em evidências que busquem o diálogo com os gestores e a formulação de políticas públicas (Abreu, 2012b). No

entanto, as reflexões de pesquisadores da área de álcool e drogas, na década 1990, já indicavam a necessidade de desenvolver práticas cientificamente balizadas que estão em consonância com os princípios da ciência contemporânea a respeito das pesquisas e metodologias desenvolvidas no campo da prevenção ao uso de drogas. Autores como Becoña (1999; 2002) e Sloboda (2014) destacam a importância das práticas baseadas em evidências para compreender o comportamento de uso de drogas através de um modelo teórico integrativo, que contemple a etiologia dos desfechos negativos do consumo de drogas a partir da interação entre componentes biológicos, psicológicos e sociais.

A primeira distinção no campo da prevenção ao uso de drogas deve partir de duas dimensões: a redução da *oferta*, que objetiva traçar estratégias de enfrentamento ao tráfico de drogas ilícitas a partir da repressão legal e da segurança pública, e pela redução da *demand*a, isto é, da procura, motivação e continuidade do uso de drogas, que podem se desdobrar em ações preventivas ou de tratamento em saúde (Becoña, 2002). Além disso, Faggiano *et al.* (2008) a partir de uma revisão sistemática sobre programas preventivos e seus respectivos modelos teóricos, ressaltaram a complexidade no planejamento das ações e de construir práticas efetivas, capazes de avaliar mudanças substanciais em retardar ou diminuir o uso de drogas, delimitando uma ciência da prevenção baseada em evidências. Portanto, é necessário que as ações preventivas se expressem em programas sistematicamente avaliados, sustentados por teorias consistentes, como o modelo de influência psicossocial e na teoria da aprendizagem, baseada nos fatores de risco e de proteção (Sloboda, 2014).

De acordo com este paradigma, os fatores de risco podem ser considerados determinados atributos ou características que aumentam a probabilidade de uso e/ou abuso de drogas (início) ou manutenção do mesmo. Já os fatores de proteção se definem por atributos ou características, capazes de inibir, reduzir ou atenuar a probabilidade de uso e/ou abuso de drogas ou a manutenção do mesmo (Hawkins, Catalano & Miller, 1992). Segundo os autores, fatores de risco podem ser agrupados em duas categorias: a) as dimensões contextuais, que envolvem os componentes sociais e culturais, e que fornecem as normativas legais e expectativas em relação ao comportamento de uso de drogas; b) as dimensões relacionadas ao indivíduo e suas relações interpessoais, como a família, a escola e o grupo de pares.

A operacionalização destes conceitos em práticas preventivas permite elaborar intervenções no campo das probabilidades de ocorrência ou não do uso de drogas. Com isso, os fatores de risco são

elementos cruciais para a construção de ações preventivas, e podem pertencer a quatro domínios: comunitário, escolar, familiar e individual. Através de um diagnóstico da realidade local, é possível mapear os fatores de risco inerentes e propor ações que interfiram diretamente nos fatores detectados e, com isso, ter como resultado a eliminação ou a sua redução, diminuindo a probabilidade do abuso de drogas (Becoña, 2002).

No entanto, assume-se também a importância de reconhecer características ou condições capazes de mediar ou moderar os efeitos dos fatores de risco, reduzindo a vulnerabilidade e aumentando a resiliência dos sujeitos (Hawkins, Catalano & Miller, 1992). É justamente aí que os fatores de proteção desempenham um papel fundamental, já que não apenas reduzem a probabilidade do uso de drogas, mas também podem reduzir o impacto e contato com os fatores de risco. Uma das estratégias que demonstraram mais evidência na redução de riscos e potencialização de resiliência foi o modelo de Habilidades de Vida (WHO, 1993).

O modelo de Habilidades de Vida foi consolidado no decorrer da década de 1990, com objetivo de reduzir os riscos em saúde de crianças e adolescentes frente às ameaças em saúde para o desenvolvimento, a partir dos resultados da efetividade de práticas preventivas que exploravam outras dimensões de aprendizagem nos seus modelos interventivos (Botvin & Griffin, 2004). Diferente dos modelos teóricos sobre a prevenção ao uso de drogas utilizados anteriormente, que construíam ações preventivas majoritariamente voltadas para a ampliação do conhecimento sobre riscos e consequências advindas do uso, o modelo de habilidades de vida focalizava nas influências sociais e no desenvolvimento de habilidades necessárias para lidar com diferentes situações de risco (Botvin & Griffin, 2004; Griffin & Botvin, 2010).

Neste sentido, o modelo de Habilidades de Vida é sustentado pela lógica da promoção de saúde, a partir da construção da autonomia, do cuidado de si e do conhecimento sobre os condicionantes do processo saúde/doença (WHO, 1993). Do ponto de vista operacional, consiste num conjunto de habilidades que favorecem o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que favoreçam sua saúde, já que visam à transformação de conhecimentos e valores em ações proativas e positivas, fortalecendo a resiliência.

Dentre as habilidades de vida propostas pela WHO (1993) pode-se considerar: tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento criativo, pensamento crítico, comunicação eficaz, relacionamento interpessoal, autoconhecimento, empatia, manejo das

emoções e manejo do stress. Estas categorias relacionam-se diretamente com as habilidades sociais, interpessoais e cognitivas que podem mediar as determinantes do uso abusivo de drogas (Gorayeb, 2002).

Portanto, a prevenção ao uso abusivo de álcool e drogas baseada em evidências pode ser definida a partir dos níveis de exposição ao risco: a) prevenção universal com objetivo de desenvolver ações a evitar ou retardar o primeiro uso, independentemente do seu perfil de risco; b) prevenção indicada, que objetiva planejar ações para grupos que apresentem os primeiros sinais de abuso de drogas, e transtornos de conduta e comportamentos antissociais e c) a prevenção seletiva, com ações dirigidas para o público com alto risco para o uso de drogas (Ulhs & Ives, 2010). Há consenso na literatura de que as ações de prevenção universal possam ter efeitos positivos também entre os jovens de alto risco, embora não seja efetiva em retardar o primeiro uso da droga. As ações preventivas do tipo universal são indicadas por que não distinguem sua população-alvo, evitando a estigmatização no recrutamento de determinados grupos (sobre o rótulo de sujeitos “problemáticos” e sujeitos “não-problemáticos”), além de conciliar suas estratégias com a promoção da saúde, como o desenvolvimento da autonomia e competências para lidar com adversidades (Becoña, 2002; Foxcroft & Tsertsvadze, 2012; Sloboda, 2014).

Segundo Becoña (2002), os programas preventivos devem realizar um diagnóstico local da realidade, identificando o grau de vulnerabilidade diante do uso de drogas, determinando assim o público-alvo, assim como as diferentes faixas etárias (com características, etapas do desenvolvimento e necessidades específicas) e os outros grupos sociais envolvidos. Portanto, os programas preventivos podem ser construídos para diferentes públicos e realizados em diversos contextos, como os ambientes escolares, de trabalho, familiar e comunidades, assumindo, respectivamente, as denominações de prevenção escolar, laboral, familiar e comunitária

É possível destacar, então, que a prevenção ao uso de drogas nas últimas décadas se desenvolveu a partir de uma prática baseada em evidências. De forma sintética, para estabelecer as condições necessárias para programas preventivos, deve-se realizar um diagnóstico local e realista do consumo de drogas, a partir de dados epidemiológicos, indicar os níveis de exposição ao risco de acordo com a população-alvo, estabelecer os fatores de risco que favorecem o consumo bem como os fatores de proteção. No entanto, determinados contextos podem ser mais propícios ao desenvolvimento de ações preventivas ao uso de drogas.

Neste sentido, a escola é considerada o contexto mais adequado para a inserção de programas preventivos baseados em evidências.

### **3.5 Programas de prevenção no contexto escolar**

A escola é considerada um contexto privilegiado para o desenvolvimento de ações e de prevenção e promoção de saúde, e com isso a demanda pelo desenvolvimento de programas preventivos direcionados aos currículos escolares tem sido crescente (WHO, 1993; Faggiano *et al.*, 2008). Enquanto contexto responsável pela educação e socialização de crianças e adolescente, a escola assume a tarefa de promover o desenvolvimento e potencializar fatores importantes de proteção ao uso de drogas, tais como a educação crítica, as crenças normativas e habilidades sociais. Além disso, pela sua inserção comunitária, permite uma interface entre os outros setores que compõe a prevenção ao uso de drogas, como ações a serem desenvolvidas com os pais, famílias e dispositivos comunitários (Uhls & Ives, 2010).

No Brasil, desde 2003, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), os Ministérios da Saúde e da Educação estabeleceram o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, que destaca a escola como espaço para o desenvolvimento de políticas especiais para a infância, adolescência e juventude. Em 2007, instituíram o Programa Saúde na Escola (PSE), uma política intersetorial com objetivo de melhorar a qualidade de vida e o desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, através de práticas de promoção e prevenção em saúde. Operacionalmente, é uma estratégia de integração da saúde e educação, através da articulação entre Escola e Rede Básica de Saúde, possibilitando a participação da comunidade escolar em programas e projetos, para o enfrentamento das vulnerabilidades e potencialização de recursos para lidar com as ameaças à saúde (Brasil, 2010).

A escola também assume um papel importante dentro das dimensões contextuais que envolvem o uso de drogas, especialmente na dimensão comunitária, que podem ser fatores de risco ou de proteção dentro das normas sociais em relação ao uso de drogas. Foi observado que crianças e adolescentes pertencentes a contextos permissivos, ou seja, que apresentam normais tolerantes ao consumo de drogas, são mais suscetíveis a iniciar o uso em comparação aos seus pares da mesma

idade de contextos menos permissivos (Kunstche, Knibbe, Gmel & Engels, 2006). Isso indica também a necessidade de implementar ações preventivas direcionadas para diferentes faixas-etárias, considerando os níveis de exposição ao risco e as diferentes etapas do desenvolvimento. Além disso, quando comparados aos programas que realizam atividades de forma isolada, os programas que associam a escola e o envolvimento do contexto comunitário tem as maiores chances de sucesso em seus resultados (Becoña, 2002; Natasi & Hitchcock, 2009). Por este motivo, acredita-se que a prevenção primária na escola seja uma das estratégias mais adequadas para lidar com o uso de drogas, além do contexto escolar facilitar o alcance de um grande número de jovens de forma eficiente (pelo acesso aos adolescentes) e sistemática (pelos diferentes anos escolares) (Faggiano *et al.*, 2008).

De acordo com os estudos de meta-análise de programas preventivos de drogas implementados no âmbito escolar, baseados em pesquisas do *National Institute on Drug Abuse* (NIDA, 2003), há uma série de indicadores de maior efetividade dos programas preventivos no contexto escolar:

- 1) Programas interativos, com intervenções centradas na participação grupal, cujo objetivo é facilitar o desenvolvimento intra e interpessoal, voltado para processos de grupo dinâmicos e de discussão, no qual os líderes tem o papel de facilitadores, sendo que diferentes membros do grupo assumem responsabilidades e direção de atividades, formando grupos com uma certa estruturação, mas com flexibilidade para atividades abertas, foram os modelos que mais efetividade apresentaram;
- 2) Os programas centrados em modelos de influências sociais (normas presentes no contexto social no consumo de drogas e técnicas de recusa à oferta de drogas), e, mais fortemente, no desenvolvimento de habilidades de vida (comunicação, afirmação, solução de problemas e tomadas de decisão, estratégias de enfrentamento, compromisso social, estabelecimento de objetivos), apresentaram maior efetividade do que programas centrados somente em conhecimento sobre drogas ou em afetividade (sentimentos, autoestima, autoconhecimento, crenças, valores);

- 3) Programas com amostras menores de participantes (até 400 participantes) mostram-se mais eficazes do que programas aplicados em larga escala, já que permitem maior controle da intervenção e da avaliação da efetividade dos programas;
- 4) Os desenhos metodológicos de avaliação de programas preventivos baseados nos modelos experimentais e, portanto, aleatorizados, ofereceram maior eficácia do que os modelos quasi-experimentais, que trazem o risco de certa distorção na seleção dos participantes e do grupo controle.

No entanto, nos últimos anos o contexto escolar tem sido exigido a avaliar sistematicamente suas ações, principalmente devido às dificuldades contextuais exigidas por programas integrados no currículo escolar, que acabavam por levantar novos desafios para pesquisadores e avaliadores de programas sociais. Ariza, Villalbi, Sanchez-Martinez e Nebot (2011), a partir de uma investigação sobre os resultados de diversos programas preventivos no contexto escolar na Espanha, perceberam resultados discretos na evitação do primeiro uso e na redução das vulnerabilidades ao uso de drogas, principalmente pela falta de elaboração de avaliações criteriosas do processo de implementação destes programas nas especificidades do contexto escolar.

Além disso, as práticas de avaliação dos programas também revelaram a ineficácia dos programas preventivos no contexto escolar, centrados no enfoque informativo e no conhecimento sobre drogas, em modificar o comportamento dos adolescentes (Faggiano et al, 2008). Ainda que existam evidências sobre resultados positivos referentes ao impacto do conhecimento sobre os diferentes tipos de drogas e seus efeitos e consequências negativas em saúde, as avaliações dos programas chegaram à conclusão de que o conhecimento deve ser um dos componentes das ações, acompanhado pelo desenvolvimento de habilidades sociais, como por exemplo, o desenvolvimento de habilidades como a assertividade e de recusa, em resistir às influências sociais que levam ao uso por pressão dos pares (Faggiano *et al.*, 2008; Foxcroft & Tsertsvadze, 2012).

Portanto, há consenso nos estudos sobre programas de prevenção em relação a necessidade de construir modelos avaliativos capazes de fornecer informações relevantes sobre os desfechos a partir

da implementação de programas preventivos (Uhls & Ives, 2010). Como uma condição *sine qua non* no desenvolvimento de ações preventivas nos diferentes contextos de aplicação, a investigação avaliativa dos programas, em seus diferentes modelos, permite garantir as condições de eficácia, eficiência e efetividade das práticas e programas.

Pretende-se situar os princípios básicos do campo de investigação avaliativa, bem como os modelos avaliativos nos estudos sobre programas preventivos. O objetivo é situar a importância dos estudos avaliativos no processo de implementação de programas preventivos, como uma estratégia que garante qualidade, adequabilidade e viabilidade dos programas nos contextos reais de aplicação, e as diferentes estratégias metodológicas capazes de fornecer estas informações.

### **3.6 Avaliação de Programas Preventivos**

A avaliação, em geral, pode ser definida como um processo dinâmico de observação de determinado fenômeno ou objeto, a partir de critérios específicos, com objetivo de caracterizar seu funcionamento e utilidade, verificando mudanças ou não conforme parâmetros pré-determinados. Historicamente, a prática da avaliação teve seu início no contexto da educação, com o objetivo de definir parâmetros de aprovação ou reprovação dos educandos no contexto escolar (Calvo & Henrique, 2006).

Especialmente na área da saúde, as contribuições da avaliação se estendem do trabalho gerencial ao processo de planejamento, sendo que o juízo de valor decorrente da avaliação é o que passa a ser fundamental na tomada de decisões relativas a utilização de recursos financeiros, humanos e materiais nos programas e serviços. A avaliação em saúde se define, então, como um conjunto de meios (físicos, humanos, financeiros e simbólicos) organizados em um contexto específico, em um dado momento, para produzir bens e serviços que modificarão uma situação-problema (Contrandriopoulos, 2006). Seu objetivo principal é emitir um juízo de valor, através de embasamento científico e metodologias específicas, sobre um objeto, intervenção ou programa a fim de contribuir para a tomada de decisões de implementação, recursos, continuidade das políticas públicas (Contandriopoulos, Champagne, Denis & Pineault, 1997).

Quanto às modalidades possíveis, Contandriopoulos *et al.* (1997) classificaram a avaliação em saúde como *normativa*, quando

estabelece indicadores e parâmetros a partir da aplicação de normas e critérios (como por exemplo, avaliar um programa preventivo através da Política de Atenção Integral de álcool e drogas), ou *avaliativa* quando é elaborada a partir da construção de modelos lógicos específicos para o objeto a ser estudado. Quanto aos componentes de análise, um dos modelos clássicos na avaliação em saúde mais utilizados é de Donabedian (2003), que contempla três dimensões cruciais para a avaliação: a) avaliação de *estrutura*, que verifica o grau de organização dos serviços; b) a avaliação de *processo*, que avalia o grau de adequabilidade das intervenções conforme padrões técnicos, a fim de orientar próximas ações; e c) a avaliação de *resultado*, que verifica o grau das medidas implementadas na saúde populacional a partir as modificações nos perfis epidemiológicos, obtidas através dos indicadores de resultado. Para este autor, serviços, sistemas ou programas podem ser qualificados quanto a sua eficácia, eficiência, efetividade, otimização, aceitabilidade e legitimidade (Donabedian, 2003).

Segundo Calvo & Henrique (2006) os dados levantados durante a avaliação em saúde podem ser primários (quando acessam diretamente a população pesquisada) ou secundários (se já são existentes, a partir de documentos, normativas, etc); qualitativos (quando aprofundam conhecimento do objeto de estudo) ou quantitativos (quando descrevem e analisam parcialmente o objeto). As abordagens qualitativas e quantitativas têm sido combinadas para a avaliação de programas de saúde, reconhecendo as vantagens como a objetividade e validade externa nos estudos quantitativos, e limitações como a inviabilidade de extrapolar resultados para outras realidades no caso dos qualitativos, tidos como subjetivos e inerentes ao contexto (Santos & Victoria, 2004).

Cabe ressaltar que o sentido da avaliação sofre modificações quanto ao contexto e objeto em que é construída, bem como a importância de se delimitar o tempo específico em que ocorre a pesquisa avaliativa (Calvo & Henrique, 2006). A experimentação da eficácia de novos programas ou estratégias e a avaliação da qualidade dos serviços constituem subsídios essenciais para políticas de saúde baseadas em evidências (Santos & Victoria, 2004). Para a avaliação dos programas preventivos, se faz necessário a identificação de abordagens e modelos teórico-metodológicos adequados, capazes de oferecer descrições detalhadas, comparação e valor dos efeitos dessas intervenções (Cruz & Monteiro, 2007). Assim, a avaliação em saúde é ferramenta indispensável para o aprimoramento das ações, além de garantir subsídios para a tomada de ações na construção de políticas públicas.

Ainda que a prevenção do uso abusivo de drogas seja uma das prioridades nas políticas públicas no contexto brasileiro e tenha incentivado a construção de programas preventivos e de promoção de saúde neste campo (Brasil, 2003; 2009), é necessário avaliar a efetividade dos programas preventivos através de um conjunto de ações coordenadas, baseadas em evidências científicas e que atendam às demandas da realidade. Neste sentido, a avaliação em saúde tem sido uma prática legitimada na construção de evidências de efetividade para os programas preventivos, através do rigor metodológico, criterioso e legitimado pela participação de todos os atores envolvidos no processo, propondo-se que deva abranger todas as fases de implementação dos programas preventivos (Brasil, 2006; 2011).

A necessidade de 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. Diversos autores apontaram as insuficiências das ações preventivas ao uso de drogas realizadas no contexto brasileiro, marcadas principalmente pela descontinuidade e falta de parâmetros e critérios de avaliação dos programas (Canoletti & Soares, 2005), a reprodução acrítica de modelos internacionais sem considerar aspectos contextuais (Bucher, 2007), além da falta de diálogo entre as práticas preventivas desenvolvidas e os gestores públicos, demonstrando insuficiência de implicação das ações em políticas públicas (Noto & Galduróz, 1999).

Essas críticas demonstram a necessidade de se construir uma cultura avaliativa (Conrandiopoulos, 2006) que permita consolidar os parâmetros necessários para se avaliar programas adequados a realidade brasileira, seus graus de eficácia, eficiência e efetividade quanto aos objetivos a serem alcançados, além de subsídios claros para a tomada de decisões em políticas públicas na prevenção ao uso de drogas. Isso também corrobora com o estudo de Abreu (2012b) acerca do estado da arte das ações preventivas em saúde mental no contexto brasileiro, demonstrando a descontinuidade das práticas e programas desenvolvidos em políticas públicas e da necessidade urgente de se desenvolver uma agenda programática de avaliação dos programas preventivos, a fim de garantir resultados consistentes na área.

De acordo com a literatura internacional, as avaliações de efetividade de programas em saúde têm proposto estudos randomizados, a partir de delineamentos experimentais ou quasi-experimentais, com objetivo de compreender as relações causais entre implementação de um programa e um determinado indicador de resultado (Becoña, 2002). Os desenhos quasi-experimentais são mais indicados para a avaliação dos

programas preventivos escolares, já que permitem maior controle de variáveis intervenientes e de comparação de resultados (no caso, a redução da vulnerabilidade e dos fatores de risco ao uso de drogas), de acordo com a sua aproximação de condições experimentais. Os ensaios clínicos randomizados, considerados o “padrão-ouro” de projetos preventivos internacionais, têm maior validade interna, pois são considerados menos vulneráveis aos potenciais vieses (ameaças à validade interna), ou seja, explicações alternativas para os resultados. São também estes desenhos que garantem grupos comparáveis, uma vez que todos os potenciais fatores intervenientes (incluindo os desconhecidos ou não observáveis) são igualmente distribuídos em ambos os grupos (West, Duan & Pequenat, 2008).

Revisões sistemáticas como de Foxcroft e Tsertsvadze (2012) e Faggiano *et al.* (2008) estabeleceram os ensaios randomizados e controlados, na avaliação de resultados dos programas, como o padrão-ouro metodológico a ser atingido pelos pesquisadores no campo da prevenção ao uso de drogas. De acordo com estas revisões, há evidências importantes a serem consideradas acerca dos programas preventivos ao uso abusivo de drogas, legitimando a importância de desenvolver metodologias interativas focadas no conhecimento e crenças normativas sobre o uso de drogas, além de habilidades de recusa e de enfrentamento, bem como “de vida”, como a assertividade, tomadas de decisão e resolução de problemas.

Portanto, há consenso que os programas preventivos ao uso abusivo de drogas sejam estruturados por diferentes componentes pedagógicos capazes de desenvolver habilidades ao seu público-alvo, bem como seja desenvolvido por metodologias preferencialmente interativas (Faggiano *et al.*, 2008). No entanto, como bem afirmam Uhls e Ives (2010), ainda que existam evidências na produção do conhecimento avaliativo acerca dos resultados da efetividade e a transposição de programas preventivos para outros contextos culturais seja uma prática valorizada, há pouca produção científica sobre os mecanismos atuantes na adaptação, aceitabilidade e adequabilidade destes programas em diferentes contextos.

Intervenções complexas como a implementação de programas preventivos ao uso abusivo de drogas, onde há a implicação de dimensões contextuais importantes sobre os tipos de droga e padrões de uso (Uhls & Ives, 2010), exigem delineamentos avaliativos complexos, que vão além da garantia dos resultados. Isso indica a necessidade de compreender o processo de implementação dos programas nas diversas esferas contextuais de aplicação (Nastasi & Hitchcock, 2009).

Neste sentido, as pesquisas avaliativas do processo são capazes de fornecer informações relevantes dos componentes específicos que estão em jogo na implementação dos programas em determinados contextos (Dusenbury *et al.*, 2003). Pretende-se argumentar a importância dos estudos avaliativos do processo de implementação, bem como a relevância destes estudos na aplicação dos programas preventivos.

### **3.7 Avaliação de Processo de Implementação**

Os padrões de exigências de avaliação, conhecidos como ‘padrão-ouro’, na avaliação dos resultados de programas preventivos acabam por desconsiderar a necessidade de desenhos avaliativos do processo de implementação, devido à urgência e implicação dos resultados nas tomadas de decisão de gestores públicos (Ulhs & Ives, 2010). Geralmente, a avaliação dos programas preventivos enfoca na qualidade do desenho lógico avaliativo e dos métodos de investigação em vez da qualidade da intervenção (relevância, pertinência, adequabilidade e factibilidade das condições reais de implementação), componentes imprescindíveis da avaliação do processo de implementação de programas preventivos (Ariza *et al.*, 2011).

Muitos estudos do tipo randomizados controlados não podem ser implementados ao nível da escola e da comunidade, devido às dificuldades contextuais, por razões éticas ou por não ser possível evitar a contaminação entre os grupos, devendo ser substituídos por outros desenhos de avaliação mais plausíveis de acordo com a realidade. O desenho mais comum nestas circunstâncias são estudos orientados para o exame da plausibilidade, ou seja, aqueles que verificam se as alterações observadas são devidas ao programa ou intervenção. Conhecidos como quasi-experimentais, esses estudos exigem o máximo de controle dos fatores externos, a partir da inclusão de um grupo controle ou de comparação. Para garantir a máxima difusão e utilização dos resultados fornecida por estes estudos, o guia *Transparent Reporting of Evaluations for Non-randomized Designs* (TREND) desenvolvido por Des Jarlais, Lyles e Crepaz (2004) afirma que a comunicação uniforme dos aspectos metodológicos mais destacados seja assegurada.

No entanto, historicamente a realização de avaliações de processo não se tornou uma prática constante na avaliação de programas de prevenção, e quando são realizadas, geralmente não possuíam rigor

metodológico consistente para garantir a correta intervenção em diversas esferas aplicadas (Resnicow, Davis & Smith, 1998). Porém, a avaliação de processo permite distinguir entre os indicadores que podem ser considerados metas específicas do programa ou intervenção (os resultados), e outras variáveis pertinentes na composição dos programas, conhecidas como *dados intermediários*. O conjunto de indicadores da avaliação de processo, também chamados indicadores intermediários, são conhecidos como os componentes da "*caixa preta*" das intervenções, já que permitem esclarecer mecanismos pelos quais determinada intervenção funciona, mas a sua contribuição para os resultados gerais é geralmente discreta e pouco conhecida (Macdonald, Veen & Tones, 1996).

Harachi, Abbot, Catalano, Haggerty e Fleming (1999) argumentaram a necessidade de avaliações de processo que permitam superar o paradigma da "caixa preta" das intervenções realizadas por programas preventivos no contexto escolar, já que estudos randomizados não permitem explorar a compreensão de variáveis intervenientes e contextuais que podem estar implicadas na implementação de programas preventivos. De acordo com os autores, a avaliação de processo permite esclarecer elementos ou ingredientes necessários para a implementação de programas preventivos, além de permitir identificar práticas ou comportamentos importantes realizados por professores que impactam positivamente a efetividade das intervenções.

Os autores discutem também a ideia de fidelidade da implementação, diferenciando o que seriam as fragilidades dos resultados (impacto nos desfechos de determinada situação-problema) e fragilidades da implementação dos programas. Neste sentido, a avaliação de processo se torna crucial, como um dispositivo importante de reconhecimento dos ingredientes fundamentais para implementação de um programa preventivo, bem como os limites e dificuldades enfrentadas nos contextos de aplicação dos programas (Harachi *et al.*, 1999).

Da mesma forma, em estudos mais recentes como de Ariza *et al.* (2011), ao descrever estudos quasi-experimentais de intervenções preventivas realizadas no ambiente escolar por serviços de saúde pública da cidade de Barcelona, apresentaram informações da avaliação de processo de programas que foram objeto de avaliação de sua efetividade, demonstrando como o processo influencia nos resultados e nos impactos alcançados. A partir da investigação da avaliação da efetividade de intervenções preventivas no contexto escolar, ou autores

organizaram uma lista de padrões mínimos para a avaliação de programas, que incluem: a) desenho com grupo controle e randomização sempre que possível; b) representatividade dos participantes do estudo; c) tamanho da amostra, dependendo do efeito que se deseja obter (poder de 0,80 com um mínimo de 100 indivíduos em cada grupo); d) definição completa das variáveis e critérios mínimos de exclusão; e) instrumentos de auto-preenchimento, e se possível, marcadores biológicos; f) taxa de seguimento igual ou superior a 80% em cada um dos pontos de observação; g) descrição completa da intervenção; e h) avaliação do processo para documentar a exposição a intervenção (tipo, frequência e duração de cada componente do programa).

Reconhece-se uma mudança, portanto, em relação a pertinência de estudos avaliativos do processo, já são capazes de elucidar mecanismos sobre o controle da intervenção num contexto real de aplicação, implicando na valoração do processo de implementação de programas (Dusenbury *et al.*, 2003). O planejamento adequado desta avaliação acaba por ser essencial na avaliação da efetividade do programa, com objetivo de identificar indicadores válidos para determinar quais as estratégias foram mais eficazes para alcançar resultados positivos. Ainda assim, os indicadores menos referenciados nos relatórios ou estudos avaliativos são geralmente os aspectos constituintes do processo de implementação e a quantidade e qualidade da exposição às intervenções dos programas (Ulhs e Ives, 2010).

De acordo com Becoña (2002), a avaliação do processo deve descrever qualitativa e quantitativamente as etapas do programa, refletindo sobre o quê e como foi realizado, as razões relacionadas às decisões práticas, as dificuldades enfrentadas e as mudanças que se fizeram necessárias ao longo em seu desenvolvimento. Isso implica na investigação a partir de indicadores previamente definidos, destacando-se entre os quantitativos: a) o número de educandos atingidos pelo programa; b) escolas e professores e familiares envolvidos; c) pessoas capacitadas para serem multiplicadores. Já os indicadores qualitativos contemplam: a) adequação dos instrumentos utilizados; b) desenvolvimento das atividades nos diversos níveis de ensino (facilidades e dificuldades); c) a avaliação do desenvolvimento das atividades preventivas (facilidades e dificuldades); d) mudanças na percepção da interação entre professores e educandos; d) a ocorrência de mudanças na percepção e atitudes sobre uso de drogas dos adolescentes que participaram do projeto; os objetivos alcançados e as potencialidades e fragilidades do programa.

A implementação de um programa também pode ser definida em duas dimensões: a qualitativa e a quantitativa (Resnicow, Davis & Smith, 1998). A dimensão quantitativa, também conhecida como o cumprimento da dose, fornece informações sobre a quantidade de intervenção aplicada, ou seja, o grau de cumprimento das ações propostas. É mensurada a partir de métodos capazes de expressar como a percentagem do conteúdo total foi eficazmente implementado (por exemplo, o percentual de sessões do programa preventivo), sendo um dos elementos-chaves na avaliação do processo das intervenções preventivas escolares, assim como a fidelidade ao protocolo de ações previamente determinado. Por outro lado, a dimensão qualitativa, pode ser avaliada a partir da fidelidade de execução das intervenções, como por exemplo, dados qualitativos acerca de como os professores e outros profissionais que aplicam os programas os implementaram, como observam e avaliam a sua atuação (Resnicow, Davis & Smith, 1998; Dusenbury *et al.*, 2003).

Existem vários métodos de avaliação da implementação, com base em variáveis e indicadores do desenvolvimento da intervenção em sala de aula. Eles fornecem informações sobre estratégias, recursos e componentes do programa que foram aplicados, o tempo dispendido, o número de atividades preventivas realizadas, a aceitabilidade e satisfação com o programa e o grau de cumprimento do projeto inicial (Dusenbury *et al.*, 2003). Alguns métodos de avaliação tem sido mais utilizados para a avaliação dos programas de prevenção escolar, como por exemplo, o uso do questionário auto-informado por professores e a entrevista pós-implementação (a entrevista em profundidade) para avaliar a adequação, enquanto para avaliar a fidelidade é usado freqüentemente a observação participante das sessões (fidelidade observada ou fidelidade objetiva), embora também pode ser avaliada através de questionários aos participantes (fidelidade auto-declarado ou fidelidade subjetiva).

Nos últimos anos, estudos têm notado a importância para avaliar a precisão da implementação de intervenções preventivas escolares (Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2007; Pankratz *et al.*, 2006; Sanchez-Martinez *et al.*, 2010). A partir da compreensão dos componentes do processo nas intervenções desenvolvidas, é possível levantar mais informações acerca do sucesso ou a fracasso de um programa, sendo que a obtenção dos resultados esperados é invariavelmente ligada à intensidade e qualidade da implementação. Mesmo intervenções que possuem um desenho metodológico coerente podem ter pouco impacto se na sua aplicação se produz uma

implementação inadequada (Resnicow & Botvin, 1993; Harachi *et al.*, 1999)

As técnicas de registro, através de diários de campo e questionário auto-preenchidos, permitem avaliar qualitativamente a intervenção, oferecendo dados sobre como foi desenvolvida cada uma das sessões que compõem o programa. Assim, o método utilizado para avaliar a implementação permite medir o cumprimento e fidelidade ao desenho original do programa, de forma auto-declarada (Sanchez-Martinez *et al.*, 2010). A fidelidade permite então identificar as características da implementação das sessões incluídas no programa, como o tempo dedicado a cada uma das sessões, as técnicas aplicadas (discussão, treinamento de habilidades e exposição do assunto na sala de aula), recursos utilizados (materiais disponibilizados, recursos didáticos audiovisuais, etc) e atividades desenvolvidas. Além disso, avalia-se o desenvolvimento das diferentes intervenções em sala de aula, solicitando informação sobre a atenção dos estudantes, a compreensão do conteúdo da sessão pelos adolescentes, a satisfação e a familiaridade com o material fornecido (Dusenbury *et al.*, 2003).

Portanto, estas informações passam a representar informações relevantes acerca da avaliação do processo, com intuito de demonstrar a qualidade da intervenção que foi desenvolvida na execução do programa. Um dos indicadores pertinentes para compreender a qualidade da intervenção e a sua efetividade em condições reais de aplicação é a avaliação de impacto ou resultados, na perspectiva da avaliação do processo (Ariza *et al.*, 2011). Frequentemente, o estabelecimento da efetividade de uma intervenção inclui a avaliação do impacto e resultados, embora os termos "impacto" e "resultado" sejam polissêmicos e de difícil delimitação conceitual (Ariza *et al.*, 2011), a avaliação de impacto examina o efeito inicial dos objetivos de mudança mais próximos ou imediatos, como os comportamentos e atitudes a serem desenvolvidos na implementação do programa. Assim, a avaliação do impacto corresponderia à valoração dos objetivos iniciais da intervenção.

Sauders *et al.* (2005), ao propor um modelo avaliativo para avaliação de processo, também indicaram a necessidade de estabelecer parâmetros quantitativos e qualitativos, considerando a variabilidade do grau de implementação de acordo com o contexto, especialmente em contextos escolares e comunitários. Na proposta desenvolvida, os dados gerados de avaliações de processo podem ser utilizados em avaliações formativas e somativas, como a extensão de determinada intervenção, quantos sujeitos foi capaz de atingir, ou investigar as mudanças

específicas para o programa que se pretende avaliar, como por exemplo, a importância da relação desenvolvida entre professores e educandos na implementação do *Unplugged*.

Neste desenho avaliativo, a avaliação da satisfação é um indicador importante e que pode se inserir nos *short-term impacts*, ou impacto de curta duração na mudança de comportamentos como cooperação com colegas, mudança na relação com professor e conhecimento sobre si e sobre as consequências do uso de drogas. Parte do planejamento das avaliações de processo envolve compreender o grau de intervenção realizada de um programa, comumente descrita como “*dose exposed*” e “*dose received*”. A satisfação também se insere nas avaliações de processo como *dose received* ou simplesmente o modo como as intervenções foram realizadas, na perspectiva dos participantes do programa. Isto envolve o modo como os participantes se engajaram nas atividades propostas, foram receptivos ao programa e aos materiais recebidos e recomendações necessárias (Sauderns *et al.*, 2005).

Sendo assim, as diferentes estratégias analíticas capazes de fornecer informações sobre o desenvolvido das ações dos programas permitem identificar o grau de coerência das intervenções em relação aos diferentes públicos (professores, gestores, educandos participantes), atingindo a aceitabilidade do programa no contexto real de aplicação (Nastasi & Hitchcock, 2009). Neste sentido, aceitabilidade também pode ser reconhecida nas avaliações de processo de implementação dos programas como o grau de responsividade dos participantes diante das intervenções (Carrol *et al.*, 2007).

A aceitabilidade é um dos indicadores principais na avaliação de processo de implementação de um programa, já que permite identificar se as intervenções previstas no modelo ideal do programa se aplicam num contexto concreto (Carrol *et al.*, 2007). No caso de programas que utilizam de metodologias interativas, por exemplo, a responsabilidades dos participantes no engajamento previsto das atividades é fundamental para garantir a efetividade das práticas no contexto real de aplicação, como a sala de aula (Dusenbury *et al.*, 2005).

Isto demonstra a necessidade, no desenho avaliativo de processo dos programas preventivos, especialmente direcionados para o público de crianças e adolescentes e no contexto escolar, de estabelecer se as intervenções realizadas garantem ou não o engajamento dos participantes na execução prevista (Saunders *et al.*, 2005). A aceitabilidade corresponde, então, ao grau de expectativas atingidas de determinada intervenção em relação ao seu público-alvo e corresponde a

um dos indicadores para avaliar se as práticas são efetivamente sensíveis ao público-alvo adolescente (Ambresin, Bennet, Patton, Sancí & Sawyer, 2013).

Isso permite reconhecer também a importância da avaliação do processo de implementação como um dispositivo que permite legitimar as diferentes vozes implicadas nas intervenções, e que pode garantir uma participação ativa de todos os atores, resultando na aplicabilidade de seu resultado na realidade (Hartz & Silva, 2005; Calvo & Henrique, 2006). Além disso, a reflexão de Contrandriopoulos (2006) demonstra a necessidade de diversos posicionamentos a respeito de determinada questão ou fenômeno, para que se possam garantir a complexidade do objeto e ao mesmo tempo, permitir aos avaliadores em se colocar nas diferentes posições dos atores envolvidos, tecendo um pensamento representativo e que garante maior validade às conclusões acerca das intervenções.

As considerações esboçadas neste panorama sobre os estudos avaliativos do processo de implementação de programas preventivos subsidiaram o estabelecimento dos indicadores do macroprojeto avaliativo e da presente dissertação. Sendo assim, objetiva-se descrever o objeto da avaliação do processo de implementação, o *Unplugged*, bem como expressar os subsídios teóricos que guiaram o modelo lógico avaliativo do programa.

### **3.8 Programa Preventivo *Unplugged***

O programa preventivo *Unplugged* foi escolhido pelo macroprojeto durante as etapas iniciais de planejamento e diagnóstico da realidade local do município de Florianópolis, envolvendo a negociação e escolha dos programas preventivos com os diferentes órgãos e setores envolvidos (Ministério da Saúde, UNODC, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de São Paulo). Dentre os diversos programas que o macroprojeto pretendia aplicar e avaliar no contexto brasileiro, o programa *Unplugged* foi um dos melhores avaliado pelo UNODC para adolescentes, que o indicou para o Ministério da Saúde e foi acolhido pela equipe de pesquisa, já que revisões sistemáticas demonstraram a efetividade do programa (Foxtrot e Tsertsvadze, 2012), além de estudos indicando os resultados do programa no atraso do início do uso de drogas e uma redução no uso de álcool, tabaco e maconha no uso regular entre adolescentes (Faggiano *et al.*, 2008; Vigna-Taglianti *et al.*, 2010).

O programa foi desenvolvido, aplicado e avaliado pelo grupo *European Union for Drug addiction prevention* (EU-Dap), uma organização composta por sete países europeus (Áustria, Alemanha, Bélgica, Espanha, Grécia, Itália e Suécia) que teve por objetivo construir e validar um programa preventivo ao uso de drogas no contexto europeu. Segundo os relatórios disponíveis do programa, o *Unplugged* foi desenvolvido para o contexto europeu, na justificativa de que a maior parte dos estudos avaliativos de programas de prevenção até então tinham sido realizados no contexto norte-americano, não sendo encontrados o desenvolvimento e a validação de programas de prevenção sistematicamente avaliados para o contexto europeu (EU-Dap, 2006).

No seu desenho avaliativo, o grupo elaborou um ensaio randomizado e multicêntrico em parceria com diversas instituições dos países envolvidos, com objetivo de avaliar a efetividade do programa na redução do uso de drogas, especialmente nos padrões de uso de adolescentes em relação ao álcool, o cigarro e drogas ilícitas como a maconha. O público-alvo das ações foram adolescentes entre 11 a 14 anos, e objetivo principal era avaliar os efeitos do programa no uso experimental ou regular destas drogas.

Os resultados da avaliação do programa indicaram uma redução, logo após a implementação, nos padrões de uso do álcool, cigarro e maconha, tanto de adolescentes que haviam experimentado a droga quanto usuários regulares, principalmente do álcool (Faggiano *et al.*, 2008). Um estudo de *follow-up*, 15 meses após a implementação do programa, também indicou a sustentabilidade das intervenções no padrão do uso dos adolescentes principalmente em relação ao álcool, mas não encontrou o mesmo para o uso do cigarro (Faggiano *et al.*, 2010). A utilização de um ensaio randomizado controlado e multicêntrico indicou a validade das evidências nos resultados do programa, sendo considerado junto aos programas *Life Skills Program* e *Good Behavior Game* entre os mais indicados para implementação de programas preventivos (Foxcroft & Tsertsvadze; 2012)

O modelo teórico do programa *Unplugged* é conhecido como *comprehensive social influence model* ou “modelo global de influência social” (CSI). Este modelo teórico se sustenta em três diretrizes: a) é sustentado pela teoria da aprendizagem social na etiologia do uso de drogas; b) nas habilidades sociais como determinantes do comportamento do uso de drogas, desde intrapessoais (assertividade, percepção de si, empatia, autoestima, pensamento crítico, pensamento criativo, tomada de decisões, resolução de problemas) e interpessoais

(habilidades de comunicação, habilidades de relacionamento interpessoal e estratégias de enfrentamento) e c) conhecimento de fatores de risco e proteção, crenças e normas a respeito do uso de drogas (expectativas a respeito da prevalência do consumo de drogas e permissividade de pais e pares acerca do uso de drogas). Esse tripé conceitual constitui o modelo teórico-metodológico do programa, e assume que estas três dimensões interagem diretamente na intenção de consumo de drogas por adolescentes.

Os objetivos do programa são: a) proporcionar maior conscientização relacionada à saúde e conhecimento das influências sociais; b) retardar o início do uso de drogas; c) promover conhecimento, atitudes e habilidades sobre comportamentos saudáveis e uso de drogas; d) a redução do uso de tabaco, álcool e maconha; e f) a redução da probabilidade de padrões abusivos no uso de drogas. O programa inclui educandos e pais e se insere no currículo escolar, composto por 12 unidades de 45 minutos a serem realizadas semanalmente pelos professores aplicadores do programa.

O currículo é composto por três eixos: 1) melhorar o conhecimento dos fatores de risco e os fatores de proteção, bem como a construção de atitudes de resistência ao uso de drogas; 2) desenvolvimento de habilidades interpessoais, crenças, normas e informações realistas sobre a prevalência e incidência dos tipos e padrões de uso das drogas; 3) desenvolvimento de habilidades intrapessoais, competências para a resolução de problemas, tomada de decisão e definição de metas.

O desenvolvimento das habilidades durante o programa é realizado em doze aulas com os educandos de sexto ao oitavo ano (11 a 14 anos), sendo aplicado pelos próprios professores. Em cada aula são trabalhados conteúdos específicos e uma síntese didática é pré-estabelecida pelo programa, guiada por materiais de apoio, sempre acompanhados por instrumentos de autopreenchimento para garantir a fidelidade de aplicação. As doze aulas trabalhadas ao longo do programa podem ser descritas na tabela 1.

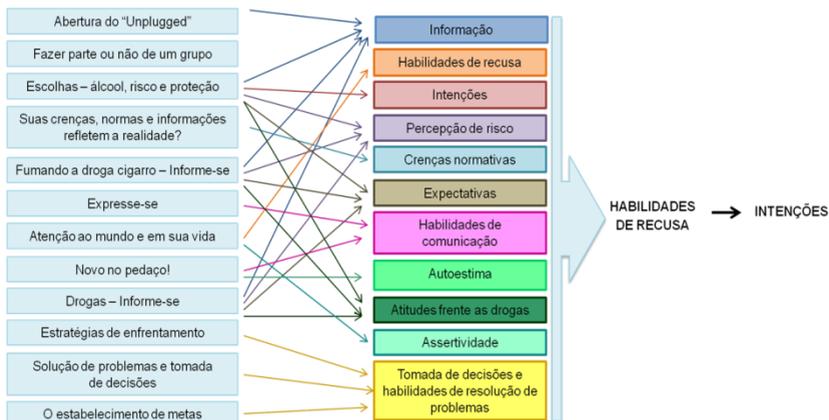
**Tabela 1 – Quadro esquemático das aulas desenvolvidas no programa *Unplugged*.**

<b>Aula</b>	<b>Temática</b>	<b>Atividades</b>	<b>Habilidade</b>
1–Abertura do Unplugged	Introdução ao programa, estabelecimento de regras para as aulas, reflexão sobre o que se sabe sobre drogas	Apresentação, trabalho em grupo sobre convivência em sala de aula	Conhecimento e informações
2 – Fazer parte ou não de um grupo	Esclarecimento de influências e expectativas do grupo	Simulação de situações e discussão em grupo	Interpessoal
3 – Escolhas: álcool, risco e proteção	Informações sobre fatores de risco no uso de drogas	Discussão e trabalho em pequenos grupos	Conhecimento e informações
4 - Suas crenças, normas e informações refletem a realidade?	Análise crítica das informações, diferenças entre opinião pessoal e dados reais	Discussão geral, trabalho em grupo e jogos	Intrapessoal
5 - Fumando a droga cigarro: informe-se	Informações sobre efeitos do cigarro	Teste, discussão geral e jogos	Conhecimento e informações
6 – Expresse-se	Comunicação das emoções, distinção entre comunicação verbal e não verbal	Jogos, discussão e trabalho em grupo	Intrapessoal
7 – Atenção no mundo e em sua vida	Assertividade e respeito com os outros	Discussão em grupo e desempenho de papéis	Interpessoal
8 – Novo no pedaço!	Reconhecimento de qualidades positivas, prática e reflexão de entrar em contato com o	Encenação e discussão em grupo	Intrapessoal

	outro		
9 – Drogas: informe-se	Informações sobre efeitos positivos e negativos do uso de drogas	Trabalho em grupo e jogo de perguntas e respostas	Conhecimento e informações
10 – Estratégias de enfrentamento	Expressão de sentimentos negativos e lidando com situações conflituosas	Discussão e trabalho em grupo	Intrapessoal
11 – Soluções de problema e tomadas de decisões	Pensamento criativo e autocontrole	Discussão e tarefas em grupo	Interpessoal
12 – Estabelecimento de metas	Distinguir entre objetivos de curto e longo prazo, avaliação do programa	Trabalho e discussão em grupo	Interpessoal

A tabela 1 buscou descrever o que, segundo os desenvolvedores do programa *Unplugged*, seriam os três grandes tipos de habilidades deve ser ensinadas ao longo de cada eixo: as habilidades intrapessoais, interpessoais e o conhecimento e informações sobre os riscos advindos do uso de determinados tipos de drogas. No entanto, com objetivo de visualizar de forma específica as habilidades, um quadro esquemático das habilidades desenvolvidas pelas diferentes aulas pode ser visualizado na figura 1:

**Figura 1. Quadro esquemático dos doze módulos realizados pelo *Unplugged*, com as respectivas habilidades a serem desenvolvidas pelo programa:**



Fonte: adaptado da apresentação de Faggiano, 2013

De acordo com os modelos de prevenção de abuso de drogas baseado em evidências, o uso de cigarro, álcool e drogas ilícitas possuem determinantes comuns, assim como demonstram desenvolver o quadro de dependência em estudos longitudinais a partir da adolescência (Sloboda, 2014). O *Unplugged* é guiado por uma perspectiva de influência social sobre o uso de drogas, buscando desenvolver recursos necessários para resistir às influências dos pares, normas e crenças e apoiar o conhecimento sobre as drogas numa perspectiva realista (prevalência, incidência, fatores de risco e proteção) e suas conseqüências negativas à saúde. Portanto, reconhece-se a importância das interações grupais ou de pares como determinantes do processo de uso de drogas, utilizando-se de métodos interativos para o desenvolvimento das habilidades dos adolescentes (EU-Dap, 2006).

Metodologicamente, o programa sustenta-se no desenvolvimento de múltiplas técnicas de interação grupal, mediadas pelo professor aplicador do programa. O processo de desenvolvimento das aulas, a partir das técnicas, são:

- Regras de convivência e participação pactuadas no coletivo: na primeira aula do programa (Aula 1 – Abertura do *Unplugged*), a negociação de regras e da participação é convocada pelo professor para guiar o programa junto com os educandos. A construção das

regras devem ser pactuadas com os educandos, com objetivos de levantar expectativas e construir uma cooperação mútua na sala de aula.

- Energizadores: técnicas específicas inseridas no início ou no fim das aulas do *Unplugged*, com foco lúdico e utilizadas pelo professor para reorganizar o grupo, com diferentes funções para cada módulo. Segundo os desenvolvedores, elas promovem um “sentimento comunitário” na classe de aula, permitindo novas interações entre o grupo (EU-Dap, 2006). Elas podem ser: de apresentação ou reconhecimento dos educandos; de organização e formação de grupos; de reorganização ou mudanças de lugares comuns (“panelinhas”) dos educandos; de descontração ou aproximação do grupo e de estimulação da criatividade e comunicação não verbal.
- Questionamentos e perguntas para reflexão no coletivo: a estimulação do debate e levantamento de ideias, posicionamentos e críticas no coletivo.
- Situações e vivências próximas à realidade dos educandos: envolve o desenvolvimento das atividades dentro da perspectiva e vivências dos educandos, como situações-problema na interação entre os pares.
- Momentos de discussão e conclusões coletivas: o desfecho das aulas propõe a discussão dos pontos mais relevantes trabalhados em sala de aula.

O programa também propõe materiais pedagógicos para os educandos (caderno de atividades), um guia de apoio para o professor e um caderno de orientações previsto para o desenvolvimento de uma oficina com os pais dos educandos. O guia de apoio do professor contém uma descrição breve de cada unidade, os objetivos de cada aula, uma lista de materiais necessários, além de dicas que podem auxiliar o professor. Também prevê a utilização de determinados energizadores que podem facilitar o envolvimento dos educandos nas atividades conforme cada unidade.

Ao longo do desenvolvimento do programa, os professores aplicadores tiveram o monitoramento e apoio de multiplicadores, um por escola e situados no contexto, que tinha por função auxiliar o professor no planejamento, reflexão e avaliação das aulas de cada módulo do programa. A viabilização de uma equipe de apoio de especialistas, como os multiplicadores, na área de prevenção, já foi indicada como um facilitador para a implementação do programa em outros estudos (Jurystova & Miovsy, 2010) e também avaliada positivamente por este mesmo macro projeto, a partir da investigação de Peres (2014) acerca da viabilidade do programa na perspectiva dos gestores (Peres, 2014).

### **3.8.1 Produção científica acerca da avaliação do programa *Unplugged***

Com objetivo de compreender o estado da arte da produção científica e especificamente avaliativa a respeito do programa *Unplugged*, foi realizada uma busca ativa nas bases de dados *Scopus*, *Pubmed* e *Web of Science*, utilizando-se dos descritores “*Unplugged*”, “*Prevention*” e “*Evaluation*”. Como critérios de inclusão, foram priorizados artigos de pesquisas publicados que expressassem delineamentos e resultados de estudos avaliativos acerca do programa. Foram excluídas as produções de comentários específicos acerca do programa, relatórios e revisões sistemáticas sobre programas preventivos ou repetições nas bases de dados.

As buscas pelos artigos foram realizadas sistematicamente durante o ano de 2014, para fins de discussão da análise dos dados obtidos na pesquisa avaliativa, sendo que a última busca realizada pelo autor para identificar os artigos foi realizada no período de janeiro de 2015. O objetivo destas buscas foi encontrar ressonâncias, diferenças e lacunas no conhecimento em avaliação produzido pelo *Unplugged*, bem como explorar os resultados obtidos de diferentes pesquisas avaliativas para a discussão dos resultados desta pesquisa.

Para a leitura dos resumos e dos artigos identificados nas buscas, delimitou-se o ano, o nome dos autores, o tipo de estudo avaliativo desenvolvido (estrutura, processo ou resultados) e o delineamento utilizado na avaliação (delineamentos quantitativos ou qualitativos, ensaios randomizados, técnicas utilizadas para obtenção dos dados). A tabela 1 expressa os artigos identificados e utilizados pelo autor nesta dissertação:

**Tabela 2 - Artigos com foco em pesquisas avaliativas do programa *Unplugged* nas bases *Scopus*, *Web of Science* e *PubMed*.**

<b>Autores e ano</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de Estudo</b>	<b>Tipo de Delineamento</b>
Javakhishvili <i>et al.</i> (2014)	Piloting the comprehensive social influence (' <i>Unplugged</i> ') programme in Georgia: A formative study	Avaliação formativa e de processo com foco na implementação	Qualitativa Entrevistas e Grupos Focais
Carpi <i>et al.</i> (2014)	Health promotion in Local Health Unit 4 Chiavarese - Liguria Region, Italy. " <i>Unplugged</i> " project: needs, methodology and implementation.	Avaliação de processo com foco na implementação	Não especificado
Vigna-Taglianti <i>et al.</i> (2014)	" <i>Unplugged</i> ," a European school-based program for substance use prevention among adolescents: overview of results from the EU-Dap trial.	Síntese crítica das avaliações de resultado do programa	Quantitativa RCT Reflexão sobre os resultados
Novák <i>et al.</i> (2013)	Gender-specific effectiveness of the <i>Unplugged</i> prevention intervention in reducing substance use among Czech adolescents	Avaliação de resultados com foco nas diferenças de gênero e adaptação do programa	Quantitativo RCT e <i>follow-up</i> sistemáticos
Gianotta <i>et al.</i> (2013)	Short-term mediating factors of a school-based intervention to	Avaliação dos resultados com foco na análise dos mediadores	Quantitativa Análise estatística dos mediadores de

	prevent youth substance use in Europe.	e testagem do modelo teórico	maior impacto nos resultados
Caria, Faggiano, Belloco e Galanti (2013)	Classroom characteristics and implementation of a substance use prevention curriculum in European countries	Avaliação do processo com foco na implementação	Quantitativo Análise estatística a partir de formulários de fidelidade
Miovsy <i>et al.</i> (2012)	Resultados del programa de prevención escolar <i>Unplugged</i> sobre el uso del tabaco en la República Checa	Avaliação de resultados com foco na redução do uso de cigarro	Quantitativa RCT e <i>follow-up</i>
Gabrhelik <i>et al.</i> (2012)	" <i>Unplugged</i> ": a school-based randomized control trial to prevent and reduce adolescent substance use in the Czech Republic.	Avaliação de resultados	Quantitativa RCT
Gabrhelik <i>et al.</i> (2012)	Sex specific trajectories in cigarette smoking behaviors among students participating in the <i>Unplugged</i> school-based randomized control trial for substance use prevention.	Avaliação de resultados com foco nas diferenças de gênero	Quantitativo Análise estatística prospectiva a partir de dados do RCT
Caria <i>et al.</i> (2011)	Effects of a school-based prevention program on European Adolescents patterns of alcohol	Avaliação de resultados com foco nos padrões de uso de álcool	Quantitativo RCT

	use			
Faggiano <i>et al.</i> (2010)	The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: 18-month follow-up of the EU-Dap cluster randomized controlled trial	Avaliação de resultados com foco na sustentabilidade das intervenções ( <i>follow-up</i> )	de com na implementação	Quantitativo Cluster RCT após 18 de meses de implementação do programa
Jurystova e Miovsky (2010)	Selected Aspects of Organisational and Expert Support for Teachers and Other Education Professionals in Delivering the <i>Unplugged</i> Programme in Schools: Findings of the Evaluation of the Implementation of the EUDAP Project	Avaliação de processo com foco na implementação	de com na	Qualitativa Entrevistas e grupos focais
Vigna-Taglianti <i>et al.</i> (2009)	Is universal prevention against youths' substance misuse really universal? Gender-specific effects in the EU-Dap school-based prevention trial.	Avaliação dos resultados com foco nas diferenças de gênero	dos com nas de	Quantitativo Cluster RCT
Faggiano <i>et al.</i> (2008)	The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: EU-Dap cluster randomized controlled trial	Avaliação dos resultados	dos	Quantitativo Cluster RCT

De acordo com o levantamento realizado nas bases de dados, foram localizados um total de 14 artigos publicados com propósitos avaliativos do programa *Unplugged*. A partir do levantamento, foi possível identificar que a maior parte dos artigos publicados de pesquisas avaliativas correspondem às avaliações de resultados (10), comparada às avaliações de processo com foco na implementação (4). O delineamento majoritário dos estudos avaliativos foi quantitativo (11 artigos), com avaliações a partir das análises dos resultados dos RCTs (*Randomized Control Trials*) realizados pelas equipes avaliativas, comparado a apenas dois artigos com delineamentos qualitativos e um não especificado e não acessível ao pesquisador.

Também é importante destacar que os dois estudos avaliativos que utilizaram de delineamentos qualitativos não puderam ser acessados pelo pesquisador, apenas se teve acesso ao resumo da publicação. Nestes resumos, foi indicada a presença da metodologia qualitativa, bem como dos instrumentos de obtenção e análise dos dados (entrevistas semi-estruturadas e grupos focais). A expressividade de estudos avaliativos com foco nos resultados e delineamentos quantitativos parece corresponder à padronização dos estudos avaliativos de programas preventivos no cenário internacional, considerando a ideia dos RCTs como ‘padrão-ouro’ dos desenhos avaliativos para demonstrar as evidências dos resultados dos programas (Ulhs & Ives, 2010).

Os estudos voltados para a avaliação de resultados partiram todos do desenho avaliativo de ensaio controlado e randomizado, mas com diferentes estratégias de análise dependendo do objetivo da avaliação. De acordo com o levantamento, dois estudos da equipe EU-Dap apresentaram os resultados do programa na redução dos padrões de uso de álcool e cigarro logo após os três meses de implementação do programa (Faggiano *et al.*, 2008; Vigna-Taglianti *et al.*, 2010). Outros dois estudos identificaram os resultados do programa na redução dos padrões de uso de álcool e cigarro após implementação e também na manutenção dos efeitos das intervenções a partir de avaliações de *follow-up* (Faggiano *et al.*, 2010; Gabrhelik *et al.*, 2012), enquanto o estudo de Miovisky *et al.* (2012) buscou demonstrar os resultados do programa na redução do padrão de uso do cigarro. O estudo de Faggiano *et al.* (2010) pertence à equipe do EU-Dap e demonstra os resultados do programa a partir do RCT de uma amostra dos 7 países parceiros da equipe, enquanto o estudo de Gabrhelik (2012) demonstrou resultados semelhantes ao da equipe EU-Dap, mas no contexto das escolas e educandos da República Tcheca.

Três estudos utilizaram de análises estatísticas dos resultados do programa para comparar semelhanças e diferenças dos resultados do programa em adolescentes do sexo feminino e masculino após a sua implementação (Vigna-tagliani *et al.*, 2009; Gabrhelik *et al.*, 2012; Novák *et al.*, 2013). O estudo de Vigna-tagliani *et al.* (2009) identificou diferenças dos resultados do programa na redução de padrões de uso de álcool e cigarro entre os meninos, sendo que o programa não atingiu da mesma forma o padrão de uso do cigarro para as meninas. Segundo os autores, há diferenças de efetividade do programa dependendo da idade das meninas, demonstrando maiores resultados na interrupção do uso para as idades de 11 a 12 anos, e uma diferença no grau de baixa autoestima de meninas de idade mais avançada. Os autores argumentam que há diferenças na exposição de fatores de risco de meninas e meninos e também possíveis diferenças na maturação do período da adolescência dependendo do gênero. É interessante destacar que os autores não explicitam nenhuma teoria explicativa para as variáveis contextuais nas diferenças de gênero entre os educandos.

Os estudos de Garbhelik *et al.* (2012) e Novak *et al.* (2013) partem do mesmo contexto da República Tcheca e corroboram com os achados dos estudos anteriores que identificaram diferenças de gênero nos resultados após a implementação do programa. A diferença entre os estudos foi a reflexão crítica que Novak *et al.* (2013) realizaram a respeito da necessidade de complementar o programa *Unplugged* com uma perspectiva de equidade de gênero e que possa atingir o público-alvo das adolescentes e garantir maior efetividade para o programa.

Outros dois estudos avaliaram os resultados do programa, um com objetivo de encontrar associações entre os mecanismos e mediadores do programa e os desfechos nos padrões de uso dos educandos (Gianotta *et al.*, 2014), enquanto o outro estudo avaliativo de resultados é uma síntese reflexiva da equipe do EU-Dap a respeito dos resultados do programa desde a sua implementação em 2004, apontando para mudanças e diálogo com políticas públicas baseadas em evidências (Vigna-tagliani *et al.*, 2014). Um aspecto interessante do estudo de Gianotta *et al.* (2014) é utilizar diferentes análises estatísticas para identificar correlações entre os mediadores do programa, como as habilidades desenvolvidas nas aulas, e os desfechos nos padrões de uso dos educandos.

O estudo de Gianotta *et al.* (2014) teve por objetivo de encontrar evidências, a partir do RCT, para a sustentação do modelo teórico de influência social do programa, que apesar de não ser a modalidade avaliativa descrita pelos autores, corresponde a uma das

possibilidades analíticas das avaliações de processo (Harachi *et al.*, 1999). Segundo Gianotta *et al.* (2014), as principais habilidades desenvolvidas e que encontraram significância estatística nas análises sobre os desfechos do programa foram as habilidades de recusa, percepções sobre normas e padrões de uso por pares entre adolescentes e atitudes positivas ou negativas diante do uso de drogas.

Sobre os estudos avaliativos de processo de implementação do programa, foi possível identificar 4 artigos publicados nas bases de dados (Carpi *et al.*; 2014; Javakhishvili *et al.*, 2014; Caria, Faggiano, Belloco & Galanti, 2013; Jurystova & Miovisky, 2010). Dois estudos utilizaram delineamentos qualitativos durante a implementação, através de entrevistas semi-estruturadas, grupos focais e questionários de auto-preenchimento, sendo um estudo voltado para análise das fragilidades e potencialidades da implementação do programa na sua estrutura organizacional e no suporte da equipe de apoio, na perspectiva dos professores aplicadores e da equipe de suporte ao programa (Jurystova & Miovisky, 2010) e outro estudo com objetivo de identificar potencialidades e fragilidades sobre a implementação do programa e mudanças percebidas na perspectiva de professores, educandos e equipe de apoio (Javakhishvili *et al.*, 2014).

Segundo os resultados apresentados na leitura dos resumos dos artigos, Jurystova e Miovisky (2010) identificaram a importância, na perspectiva dos professores aplicadores e na análise da fidelidade das intervenções, a presença e monitoramento da equipe de apoio durante a implementação do programa e na continuidade do suporte técnico do programa pós-implementação para garantir um padrão de qualidade na disseminação do programa. Já o estudo de Javakhishvili *et al.* (2014) realizou uma pesquisa avaliativa e formativa, com utilização de métodos qualitativos, na perspectiva dos diferentes atores do programa. Segundo os autores, tanto professores quanto educandos perceberam mudanças significativas sobre a percepção de riscos do uso de drogas logo após a implementação do programa. Os autores indicam também, a partir da análise qualitativa, possíveis facilitadores da implementação do programa como a motivação e interesse em relação ao programa por parte dos educandos e a motivação dos professores em aprender e executar o programa. Também apontam como dificultadores da implementação como a inexperiência dos professores com a temática da prevenção ao uso de drogas, estigma em relação a discussão da temática das drogas no contexto cultural e dificuldades da gestão escolar em viabilizar a integração da temática no currículo escolar.

O estudo de Carpi *et al.* (2014) não detalha a metodologia desenvolvida para a avaliação no resumo, mas também descreve resultados semelhantes aos anteriores, identificando mudanças positivas na percepção dos professores sobre o programa e mudanças percebidas em relação a melhoria das relações em sala de aula, na relação com os educandos além de redução dos conflitos em sala de aula. Segundo os autores, os resultados do estudo apontaram para a aceitabilidade e viabilidade do programa para uma próxima edição.

O único estudo de avaliação da implementação com delineamento quantitativo foi o de Caria, Faggiano, Belloco & Galanti (2013) com foco na fidelidade das intervenções, a partir da análise estatística de questionários de auto-preenchimento de cada aula do programa, respondidos pelos professores aplicadores. O objetivo da avaliação foi mensurar as condições de execução do programa em sala de aula, tomando como parâmetro as características do professor mediador durante o programa e as condições de sala de aula (cooperação dos educandos nas atividades e tempo de execução da aula) e o grau de completude das aulas durante a fidelidade exigida do programa. Os autores identificaram que educandos que já haviam utilizado drogas era um dificultador da completude das aulas na sua execução, bem como a interatividade entre os educandos em atividades lúdicas, principalmente as encenações, era um facilitador do desenvolvimento das aulas.

Diante da leitura dos artigos e resumos identificados na busca, foi possível perceber que há uma lacuna no desenvolvimento de pesquisas avaliativas acerca da implementação do programa *Unplugged*, com apenas quatro trabalhos com foco na avaliação do processo de implementação e delineamentos não padronizados ou esclarecidos nos resumos lidos. Um dos pontos fortes argumentados pelos desenvolvedores do programa *Unplugged* foi justamente o delineamento avaliativo dos resultados do programa, o ensaio randomizado e multicêntrico, que segundo os autores garante o maior grau de objetividade e controle de variáveis contextuais (Faggiano et al, 2008). Destaca-se ainda que a percepção dos educandos só foi considerada em um dos trabalhos, sendo assim, incipiente nos estudos de avaliação de processo do *Unplugged*.

Isso parece refletir um ponto crítico em relação a valorização de determinados desenhos avaliativos que permitam garantir resultados em detrimento de avaliações sistemáticas em relação ao processo de implementação dos programas. Como bem afirma Uhls e Ives (2010), as pesquisas avaliativas de programas preventivos acabam assumindo uma postura mais dicotômica no seu desenho lógico, onde modelos

avaliativos mais objetivos indicam maior fidedignidade e garantia de sucesso na compreensão dos pesquisadores e gestores públicos, em relação aos desenhos avaliativos mais qualitativos e idiográficos.

Apesar dos estudos avaliativos voltados para a implementação do programa mostrarem indicadores adequados para a aceitabilidade e viabilidade em determinados contextos de países da Europa, não foram encontrados nesta busca estudos avaliativos do programa *Unplugged* em outros contextos culturais. Considerando a pertinência de estabelecer parâmetros de aceitabilidade e viabilidade do programa em outros contextos, especificamente o contexto brasileiro, o macroprojeto APPAD estabeleceu um modelo avaliativo do processo de implementação do programa *Unplugged*, na perspectiva de educandos, professores e gestores públicos.

Para esta dissertação, será detalhado o modelo lógico desenvolvido pela equipe para a avaliação do processo de implementação, mas com foco na perspectiva dos educandos. Para isto, a equipe avaliativa explorou heurísticamente o conceito de satisfação, que nos estudos avaliativos assume a perspectiva dos usuários diante das intervenções em saúde, conforme o objetivo geral do desenho avaliativo do processo de implementação. A seguir, será detalhado o conceito de satisfação e sua inserção no desenho avaliativo como indicador da avaliação do processo de implementação do programa.

### **3.9 Avaliação da Satisfação no macroprojeto *Avaliação de Programas Preventivos aos Problemas Relacionados ao Uso de Álcool e outras Drogas***

De acordo com Trad e Esperidião (2005; 2006), a satisfação é um conceito multidimensional e polissêmico no campo da avaliação em saúde e um importante indicador da qualidade de intervenções, tanto de processo (qualidade das intervenções realizadas) quanto de resultados (qualidade das necessidades atendidas). Da mesma forma, a satisfação costuma representar um conceito mediador das percepções dos usuários que recebem determinada intervenção em saúde, sejam programas de tratamento ou de prevenção.

No campo da avaliação de programas preventivos, a avaliação da satisfação é comumente identificada com as percepções da “*dose received*” (dose recebida) do conjunto das intervenções desenvolvidas (Saunders *et al.*, 2005). Como indicador de avaliações de processo, a dose recebida representa as avaliações positivas ou negativas, de acordo

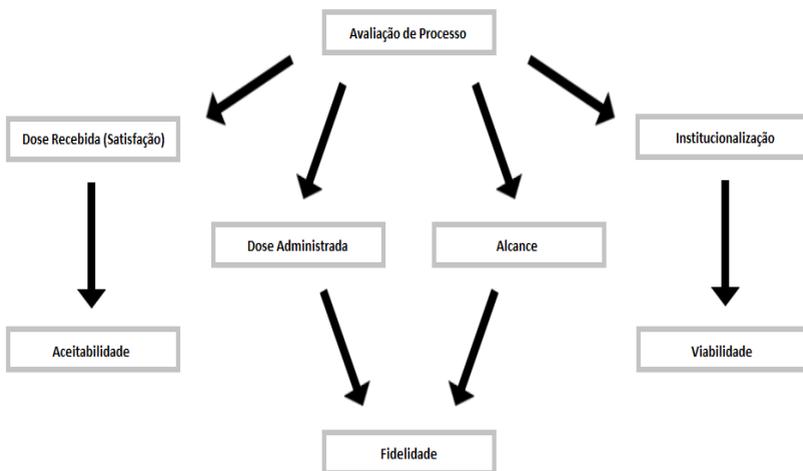
com o público-alvo, das intervenções realizadas de determinado programa.

Neste sentido, a satisfação permite aferir, na perspectiva do usuário, a viabilidade das intervenções a partir da aceitabilidade de determinado programa. Na medida em que um dos objetivos principais da avaliação de processo é identificar a viabilidade de um programa a partir de condições reais e concretas, verificando assim a sua efetividade, a satisfação pode representar um dos componentes nas múltiplas perspectivas dos diferentes atores envolvidos na execução de um programa (Ariza *et al.*, 2011).

Para a composição do modelo lógico da avaliação do processo de implementação do programa *Unplugged*, foi necessária a tomada de decisão conjunta da equipe de pesquisadores, com objetivo de identificar, aferir e atingir os parâmetros do processo a partir de diferentes projetos de pesquisa do macroprojeto do APPAD. Para a avaliação do processo de implementação do programa preventivo *Unplugged*, na perspectiva dos educandos, foi estabelecida a aceitabilidade como o parâmetro principal e a satisfação como o conceito heurístico e mediador deste indicador.

Considerando o ineditismo do programa *Unplugged* no contexto brasileiro e a lacuna das pesquisas avaliativas a respeito das condições de efetividade do programa, três conceitos foram fundamentais para compor o quadro conceitual e lógico do modelo avaliativo: a fidelidade, enquanto grau de administração prevista das intervenções (dose administrada e alcance) dentro do currículo escolar, de acordo com a perspectiva dos professores aplicadores (Saunders *et al.*, 2005); a viabilidade do programa, de acordo com o grau de complexidade das etapas do programas, na perspectivas dos gestores do contexto escolar e das secretarias de educação, professores e multiplicadores (Nastasi & Hitchcock, 2009); e a aceitabilidade, com objetivo de compreender se as práticas e intervenções desenvolvidas pelo programa eram sinérgicas e apropriadas, tanto no currículo escolar na perspectiva dos professores aplicadores, quanto especificamente para o público-alvo das ações, isto é, os educandos participantes do programa (Dusenbury *et al.*, 2005; Carrol *et al.*; 2007). O desenho avaliativo construído nesta dissertação pode ser demonstrado pela figura 1.

**Figura 2. Modelo lógico da avaliação do processo de implementação**



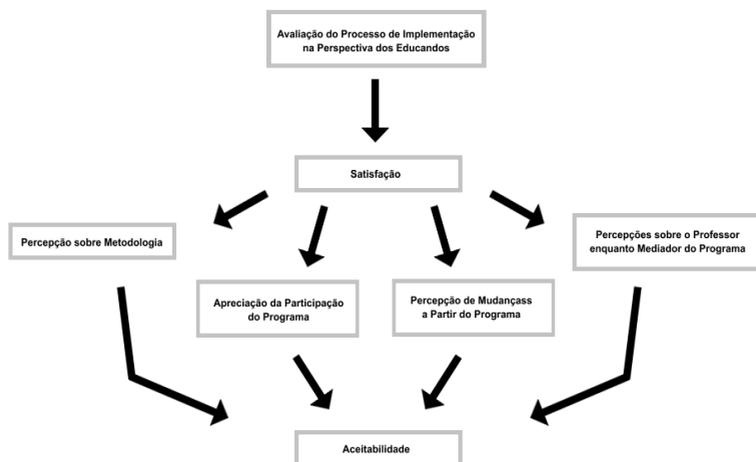
Os poucos estudos avaliativos ou relatórios sobre o programa que explicitam avaliações de processo dedicaram-se especificamente ao grau de qualidade das intervenções num enfoque mais quantitativo através de questionários de satisfação (EU-Dap, 2006), ou através de análises estatísticas que garantiam a associação entre a organização da sala de aula e fidelidade da implementação (Caria *et al.*, 2013). Dos estudos qualitativos, estudos identificaram avaliações positivas na perspectiva dos professores em relação às formações desenvolvidas pelo programa (Carpí *et al.*, 2014), num enfoque mais qualitativo através de grupos focais e entrevistas individuais com professores aplicadores. O presente estudo, considerando os objetivos do projeto de avaliação, optou por utilizar-se dos mesmos delineamentos metodológicos, voltado para a satisfação dos educandos participantes, através de uma perspectiva analítica pela triangulação de métodos.

Portanto, no desenho avaliativo específico da satisfação dos educandos participantes do programa, foram contemplados dados que foram mensurados através do questionário de satisfação EU-Dap, assim como pela análise de conteúdo de grupos focais com educandos que vivenciaram o programa em uma mesma sala de aula. A satisfação, enquanto dose recebida do programa (Saunders et al, 2005) pode ser então redefinida, pelas seguintes dimensões: a)\_ apreciação da participação no programa; b) percepções positivas ou negativas em relação a metodologia desenvolvida em sala de aula; c) percepção de

mudanças ou impacto das intervenções do programa no aprendizado de habilidades na perspectiva dos educandos (Ariza et al, 2011) e, por fim; d) as percepções positivas ou negativas do professor enquanto mediador do programa. Esta última dimensão foi escolhida pela equipe avaliadora considerando também o ineditismo, no contexto brasileiro, de programas integrados no currículo do contexto escolar e realizados pelo professor.

O desenho lógico da avaliação realizada nesta pesquisa específica, relacionada à presente dissertação, pode ser explicitado pela figura 3.

**Figura 3. Modelo lógico da avaliação do processo de implementação, na perspectiva dos educandos.**



Segundo Nastasi e Hitchcock (2009), a aceitabilidade é um indicador de avaliação de programas e intervenções em saúde referente à sinergia e coerência de determinada intervenção diante do seu público-alvo e seus valores culturais, podendo variar em diferentes atores de um determinado contexto. É possível identificar a aceitabilidade de determinado programa no contexto escolar, por exemplo, na ótica de diferentes atores: educandos, professores, gestores, coordenadores pedagógicos.

Da mesma forma, em revisões sistemáticas sobre estudos avaliativos de processo da implementação de programas, a

aceitabilidade pode ser considerada o grau de responsividade do público-alvo diante das intervenções realizadas pelos programas no contexto real de aplicação (Dusenbury *et al.*, 2003; Carrol *et al.*, 2007). Cada ator, portanto, é capaz de avaliar a aceitabilidade de determinada prática na sua perspectiva e do próprio papel que ocupa no contexto, sendo um indicador que utiliza tanto de metodologias quantitativas quanto qualitativas para avaliar o grau de correspondência das ações com o público-alvo. No entanto, no caso de programas de prevenção voltados para adolescentes, a aceitabilidade é um indicador importante devido a complexidade de fatores determinantes no processo de uso de drogas. Por exemplo, um programa preventivo que não seja sinérgico com as práticas culturais de um grupo étnico específico (um fator de risco importante para o desfecho do uso de drogas) pode encontrar pouca efetividade das suas práticas num contexto de aplicação real e concreto (Castro, Barrera & Martinez, 2004).

Para o desenho avaliativo do processo do programa *Unplugged* no macroprojeto, foi construído um modelo lógico pensando na fidelidade, aceitabilidade e viabilidade como os principais indicadores de efetividade do processo na aplicação do programa preventivo num contexto real e concreto das práticas cotidianas (Ariza *et al.*, 2011). Nessa direção, tornou-se importante para a equipe avaliativa compreender a aceitabilidade do programa também para os educandos, considerando o ineditismo de programas preventivos ao uso de drogas sistemáticos no contexto escolar brasileiro, especificamente mediados pelo professor e desenvolvidos a partir de metodologias interativas com foco nas mudanças em habilidades intra e interpessoais.

## 4 MÉTODO

Esta dissertação está vinculada ao macroprojeto intitulado “Avaliação de Programas Preventivos aos Problemas Relacionados ao Uso de Álcool e outras Drogas”, que tem por objetivo avaliar, a partir de indicadores de estrutura, processo e resultado, programas preventivos baseados em evidências no contexto brasileiro. No período entre julho de 2013 a fevereiro de 2014, o macroprojeto teve por objetivo avaliar a implementação do programa preventivo *Unplugged*, durante sua fase piloto, em escolas brasileiras no contexto de Florianópolis e São Paulo.

O macroprojeto, em parceria com a UNIFESP, construiu uma pesquisa avaliativa de processo e resultados da implementação do programa *Unplugged*, utilizando-se de delineamentos mistos para a compreensão da fidelidade, viabilidade e aceitabilidade do programa no que se refere à avaliação de processo e do método *quasi-experimental* na avaliação de resultados. Para isso, contou com pesquisadores, mestrandos e doutorandos responsáveis por diferentes etapas e partes do macroprojeto.

Portanto, esta pesquisa avaliativa se insere como uma das partes do macroprojeto, com foco na satisfação dos educandos participantes durante o processo de implementação do programa. O delineamento metodológico, as escolhas de instrumentos e as estratégias analíticas dos dados então pautadas em critérios e instrumentos pertinentes aos objetivos do projeto maior.

### 4.1 Delineamento da Pesquisa

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa avaliativa, de corte transversal, com delineamento a partir de métodos mistos. Tem por objetivo geral avaliar a satisfação dos educandos participantes, como uma das perspectivas (educandos, professores aplicadores, multiplicadores e gestores) para fins de aceitabilidade e viabilidade do programa. Para isso, utilizou-se de métodos mistos, para caracterizar globalmente o nível de satisfação (dados quantitativos) e compreender em profundidade a avaliação da satisfação dos educandos participantes, identificando percepções, dificuldades e facilidades vivenciadas durante o processo de implementação do programa (dados qualitativos).

Abreu (2012c), em estudo realizado com pesquisadores brasileiros no campo da prevenção, identificaram a visão dos especialistas em relação às especificidades metodológicas na pesquisa e

avaliação de intervenções preventivas. De acordo com as autoras, diferente das exigências metodológicas em psicologia e em saúde, em que o método é decidido *a priori* e mantido, nos estudos avaliativos em relação a prevenção os métodos devem ser aprimorados ao longo da implementação das intervenções preventivas. Neste sentido, a importância de metodologias mistas, com técnicas quantitativas e qualitativas utilizadas, na perspectiva da triangulação de métodos podem fornecer subsídios importantes para a avaliação de programas (Minayo & Sanches, 1993).

Neste horizonte, a avaliação de programas sociais através da triangulação de métodos (Minayo, Assis & Souza, 2005) tem se destacado como uma alternativa integradora de algumas vantagens da avaliação tradicional, das abordagens qualitativas e de elementos dos processos participativos. Esse modelo inclui enfoques qualitativos e quantitativos nos quais o avaliador externo considera a análise do contexto, da história, das relações estabelecidas e da participação social.

## **4.2 Contexto da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em quatro escolas do município de Florianópolis, do grupo experimental, isto é, onde foi implementado o programa preventivo *Unplugged*. Todas as escolas pertencem à aplicação e avaliação do programa foram escolhidas por indicação de técnicos e gestores da Secretaria Municipal de Educação, por serem consideradas contextos de alta vulnerabilidade para o uso de drogas (Schneider, 2012). A coleta de dados transcorreu no período de novembro de 2013, conforme previsto nas etapas negociadas pela equipe de avaliação durante a fase piloto de implementação do programa.

## **4.3 Caracterização dos Participantes**

Os participantes da pesquisa foram educandos que realizaram o programa preventivo *Unplugged*, dos 6<sup>a.</sup>, 7<sup>a.</sup> anos. e 8<sup>a.</sup> série do ensino fundamental de quatro escolas públicas municipais de Florianópolis envolvidas no grupo experimental em 2013. Na etapa quantitativa, foi realizado um levantamento no último dia de aula do programa (Aula 12), onde foi solicitado aos educandos o preenchimento do questionário de satisfação EU-Dap. Era prevista a participação de 681 educandos na

composição do levantamento que compunham o universo das classes envolvidas no grupo experimental. No entanto, a população acessada foi de 323 participantes, já que a aplicação foi realizada na última semana de aula do ano letivo, o que segundo as escolas participantes levou à ausência de muitos educandos neste período.

Na etapa qualitativa, a amostra foi por conveniência, de acordo com a agenda negociada pela equipe de avaliação com os gestores das escolas experimentais. Os critérios para inclusão nos grupos focais foram: terem participado em até 75% das doze aulas do *Unplugged* e motivação para discutir aspectos positivos e negativos em relação ao programa.

Participaram nos grupos focais, no total, 30 educandos pertencentes às 6<sup>a.</sup>, 7<sup>a.</sup> e 8<sup>a.</sup> séries das escolas municipais de Florianópolis participantes.

#### 4.4 Instrumentos

Para atingir os objetivos da pesquisa, foram utilizados dois instrumentos com delineamentos metodológicos específicos:

- a) Questionário de Satisfação EU-Dap (anexo 1)
- b) Grupos focais com roteiro semi-estruturado (anexo 2)

O Questionário de Satisfação EU-Dap corresponde a um instrumento desenvolvido pela própria equipe desenvolvedora do programa preventivo *Unplugged* (EU-Dap, 2006), para fins de avaliação de processo com foco na satisfação dos educandos participantes. Foi traduzido<sup>3</sup> por uma equipe de especialistas na área em outubro de 2013, durante a etapa piloto do programa *Unplugged*, para fins de contemplar a avaliação de processo de implementação do programa.

A técnica do grupo focal foi escolhida consensualmente pela equipe do macroprojeto avaliativo do programa, para fins de contemplar dados qualitativos para avaliação da satisfação dos educandos. O roteiro semi-

---

<sup>3</sup> É importante destacar que o Questionário de Satisfação EU-Dap na perspectiva dos educandos, utilizado nesta pesquisa e desenvolvido pela equipe do programa *Unplugged*, não foi adaptado de acordo com os parâmetros psicométricos exigidos. Os limites e alcances da aplicação do instrumento serão levantados posteriormente, na discussão e considerações finais desta dissertação.

estruturado buscou contemplar dimensões tanto do Questionário de Satisfação EU-Dap, quanto experiências específicas do processo de implementação do programa na sua fase piloto.

#### 4.4.1 Questionário de Satisfação EU-Dap

O objetivo da utilização de dados quantitativos para investigação da satisfação do processo de implementação do programa *Unplugged* foi a caracterização e descrição das respostas do questionário de satisfação do educando EU-Dap. O questionário de satisfação EU-Dap tem por objetivo aferir a satisfação dos educandos a partir da avaliação positiva ou negativa, a partir dos seguintes componentes:

- a apreciação sobre a participação no programa;
- a apreciação positiva ou negativa, em questão aberta e qualitativa, de aspectos gerais do programa;
- a apreciação da aula que mais gostou e da aula que menos gostou no programa;
- percepção de mudanças no desenvolvimento de diferentes habilidades inter, intra e de recusa (percepção sobre si, percepção sobre as próprias escolhas, percepção de mudanças na interação com os colegas e na relação com o professor) e conhecimento sobre as consequências do uso de álcool, cigarro e outras drogas; e
- a motivação para realizar o programa nos próximos anos escolares.

Portanto, para cada questão do questionário de satisfação EU-Dap, foram utilizadas diferentes estratégias analíticas para determinados itens do instrumento. As estratégias foram as seguintes:

- para as questões categoriais, foi utilizada a distribuição de frequências e porcentagens (questões 4 e 5);
- para as escalas *Likert*, que variam entre 1 (menos satisfatório de acordo com o item) a 5 (mais satisfatório de acordo com item) foram aferidas as médias, os desvios padrões e as frequências das respostas (questões 1, 6, 7, 8, 9 e 10);
- para as questões abertas (2 e 3), foi realizada uma análise de conteúdo, pautada em Bardin (2011) para identificar e categorizar as respostas mais frequentes e expressivas dos questionários.

É necessário destacar que o conceito de satisfação utilizado nesta pesquisa avaliativa destaca a importância das mudanças comportamentais, principalmente as habilidades de vida desenvolvidas no programa, como um dos componentes da satisfação para verificar o grau de mudança percebida na perspectiva do educando após a implementação do programa. De acordo com Ariza *et al.* (2011), o impacto ou a mudança percebida a partir das intervenções durante e após a implementação de programas preventivos, pode ser um dos componentes nos estudos avaliativos de processo, sendo o mesmo utilizado neste trabalho.

#### 4.4.2 Grupo Focal

A utilização de técnicas qualitativas para a compreensão das vivências dos educandos participantes durante o processo de implementação do programa se inspirou principalmente nas experiências avaliativas de pesquisadores como Minayo, Assis e Souza (2005) e Fernandez, Campos e Cazzoni (2008). Ambos os grupos de pesquisadores desenvolveram projetos avaliativos voltados para o público-jovem e buscaram legitimar estas vivências na execução das ações dos programas, desenvolvendo uma perspectiva analítica de múltiplos atores envolvidos na compreensão de seus respectivos programas (Contandrioupolos, 2006).

Portanto, no processo de tomada de decisão da equipe avaliativa, pensou-se nos grupos focais como dispositivo de compreensão das experiências dos educandos participantes durante o processo de implementação do programa *Unplugged*. Este instrumentou se demonstrou válido na medida que permitiu a compreender, a partir da vivência de um determinado grupo de sala de aula, o modo de execução, as atividades desenvolvidas e o impacto destas na perspectiva dos educandos participantes.

Os grupos focais, como técnica de discussão, permitem aos atores sociais que dialoguem e expressem suas percepções em grupo, adequados às pesquisas qualitativas pelo foco no aprofundamento da compreensão de um tema específico. Essa técnica distingue-se das entrevistas semi-estruturadas devido aos processos inerentes de interação grupal, já que permite aos participantes interagirem através de ambiente facilitador possíveis trocas e descobertas, facilitador da formação de ideias novas e originais (Debus, 1997). O grupo focal, mais que diferentes análises individuais em relação ao tema proposto,

proporciona ao pesquisador explorar, por meio da interação grupal, como os fatos são articulados, censurados, confrontados e alterados e, como isto se relaciona à comunicação de pares e às normas grupais (Kitzinger & Barbour, 1999).

No entanto, a técnica também possui limites inerentes dos processos grupais, como por exemplo, a monopolização da atenção por parte de determinados integrantes, além da minimização da fala de outros componentes do grupo que possam se sentir constrangidos. Neste sentido, Souza, Minayo, Deslandes e Veiga (2005), a partir da avaliação de processo com grupos focais de um programa preventivo à violência, apontaram alguns cuidados metodológicos para a utilização do grupo focal, como: a) a possibilidade de ao menos dois mediadores para o grupo; b) a compreensão das características do público-alvo (no caso dos adolescentes, estabelecer um vínculo empático, jovialidade, etc); c) reforçar os espaços de discussão, destacando as falas e permitindo que todos os componentes possam expressar suas reflexões.

Os grupos focais foram realizados logo após a implementação do programa preventivo *Unplugged*, com o objetivo de conhecer a avaliação dos educandos participantes do programa, a partir de suas percepções e opiniões. Foi construído um roteiro semi-estruturado, que tem por objetivo suscitar a discussão dos adolescentes referente aos seguintes tópicos: a) experiência de participar do *Unplugged* e de outros programas preventivos ao uso abusivo de drogas; b) percepção sobre as aulas e metodologia desenvolvida pelo programa; c) qualidade e conteúdo do material utilizado; d) percepção de mudanças relacionadas às informações sobre drogas e habilidades de vida desenvolvidas nas atividades; e) percepções sobre o professor enquanto mediador do programa.

No entanto, a estratégia analítica desenvolvida pela equipe para compreender as vivências dos educandos no grupo focal teve de seguir uma perspectiva que buscasse contemplar ao mesmo tempo as particularidades das vivências de um determinado grupo e também produzir, a partir da expressividade discursiva no campo, categorias válidas na compreensão do programa como um todo.

Isto se reflete, necessariamente, no modo de descrição das categorias construídas a partir do trabalho de campo. O presente autor buscou, junto a expressividade das categorias mais emergentes do campo, dialogar também com as perspectivas contrárias pertencentes às vivências de outros educandos durante o programa.

Considerando o grupo focal como um dispositivo analítico de debate e reflexão em grupo, as categorias refletiram os posicionamentos

de determinados educandos, os consensos e dissensos presentes no grupo. As análises a seguir, portanto, demonstram como a experiência do programa remonta necessariamente à vivência de um grupo particular de uma sala de aula e, ao mesmo tempo, pode garantir a expressividade das vivências de múltiplos atores que realizaram o programa.

#### **4.5 Procedimento de Coleta de Dados**

A utilização de diferentes estratégias tem sido considerada característica da pesquisa avaliativa, que comporta a possibilidade de utilização de métodos complementares para a obtenção de informações. Os instrumentos utilizados foram negociados entre o grupo de pesquisadores e avaliadores do programa, possibilitando a redefinição de escolhas referentes à coleta dos dados e também aos tipos de questões que foram formuladas ao longo do percurso da pesquisa avaliativa.

Todos os dados foram coletados durante no período de novembro de 2013, conforme o cronograma pré-estabelecido com as escolas experimentais no desenvolvimento da avaliação de processo de implementação do programa. O questionário de satisfação EU-Dap foi aplicado no último dia de aula do programa *Unplugged* (Aula 12 – Estabelecimento de metas), pelo próprio professor que aplicava o programa. Todos os professores foram informados e treinados, durante a execução do programa, pelas multiplicadoras do programa a respeito do instrumento.

Considerando o tempo disponível para a realização da pesquisa avaliativa, a negociação do cronograma com as diferentes escolas e a adequação metodológica para os propósitos deste estudo, a técnica qualitativa selecionada foi a de grupo focal como dispositivo de debate entre os educandos. As turmas e escolas foram negociadas previamente com o cronograma escolar e com as respectivas escolas experimentais. Os educandos foram contatados pelo pesquisador, em suas respectivas salas de aulas, onde foi apresentada a proposta do grupo focal, o sigilo das informações e a importância da perspectiva de educandos para a reflexão sobre o programa, sendo que se solicitou de 5 a 7 participantes voluntários.

Durante a execução dos grupos focais, foram explicitados os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados e, também, esclarecido que a atividade seria gravada e se todas estavam de acordo. Todos os grupos tiveram duração entre 45 a 60 minutos e contaram com

a participação de um componente graduando do curso de psicologia, junto com o autor da dissertação, para fins de registro de tópicos específicos e reflexão após o desfecho de cada grupo. Este procedimento gerou “memos<sup>4</sup>” que permitiram mais consistência para análise dos grupos focais após a transcrição.

Para os grupos focais, foi utilizada uma sala de reuniões para garantir a privacidade, conforme os procedimentos éticos. Também foram disponibilizados os materiais necessários para a realização dos questionários prévios a aplicação do grupo focal. Todos os grupos focais foram gravados com prévia autorização dos participantes.

#### 4.6 Análise dos dados

A utilização de métodos mistos na pesquisa avaliativa exige necessariamente uma postura analítica, guiada pela pergunta de pesquisa, para trabalhar os dados. De acordo com Onwuegbuzie e Leech (2006), a triangulação de métodos envolve uma das possíveis apreensões no tratamento dos dados, cujo objetivo envolve a corroboração e convergência, suas semelhanças e divergências, afim de produzir uma compreensão analítica coerente com a complexidade do objeto. Da mesma forma, no contexto brasileiro, experiências de pesquisa avaliativa de programas preventivos em contexto escolar, indicam a análise de triangulação de métodos em estudos avaliativos, já que permitem aprofundar os objetos e produzir informações úteis para as tomadas de decisão (Minayo, Assis & Souza, 2005).

No entanto, os estudos de métodos mistos, mesmo quando se deparam com o mesmo objeto, devem estabelecer perguntas coerentes com os diferentes delineamentos metodológicos utilizados. Portanto, para a etapa quantitativa, a postura analítica buscou respeitar as possibilidades e limites em relação a descrição, comparação e diferentes relações possíveis com os dados levantados pelo Questionário de Satisfação EU-Dap.

---

<sup>4</sup> De acordo com Charmaz (2006), os “memos” são notas realizadas ao longo do processo analítico dos dados qualitativos, periféricas ao material bruto analisado. De acordo com a autora, os memos podem ser anotações e reflexões específicas realizadas durante a investigação, e são considerados como mediadores importantes na construção das categorias analíticas da *grounded theory*.

Já com os dados qualitativos, a postura analítica assumiu o direcionamento exploratório e descritivo dos processos e experiências vivenciadas pelos participantes, bem como seus posicionamentos e opiniões em diferentes aspectos do programa (Minayo, Assis & Souza, 2005). Portanto, entende-se que as vivências dos participantes permitem aprofundar os dados analiticamente descritos pela etapa quantitativa.

Para a análise dos dados quantitativos, todos os questionários foram codificados e integrados no software *Social Package for Social Science* (SPSS) – versão 1.8 Para a análise dos itens do questionário de satisfação EU-Dap, foram utilizadas análises de frequência das respostas categoriais nominais e médias e desvio padrão para as escalas *Likert* (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Já para os dados qualitativos do questionário de satisfação EU-Dap, foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2011), com objetivo de categorizar as respostas mais expressivas dos aspectos positivos e negativos de acordo com cada uma das séries.

Para análise dos dados qualitativos dos grupos focais, foi utilizado o *software* NVIVO 10. O programa foi escolhido, pela equipe avaliadora do programa, pela sua utilidade na administração e síntese das idéias do pesquisador. Através do N-VIVO, é possível criar um banco de documentos dos dados qualitativos, viabilizando o registro, a modificação e relação entre os dados (Guizzo, Krzimirski & Oliveira, 2003). Durante a pesquisa, foram organizados *memos* no final de cada grupo focal que foram cruzados com as transcrições e categorizações realizadas, afim de garantir maior consistência na análise dos dados qualitativos.

Particularmente na análise qualitativa, foi privilegiado os princípios da Teoria Fundamentada dos Dados ou *grounded theory* para a construção das categorias de análise. De acordo com os princípios da *grounded theory*, a construção dos dados qualitativos segue um esforço analítico a partir da emergência dos dados no campo, com objetivo de reconstruir conceitualmente o próprio objeto de pesquisa. Ainda que autores mais clássicos como Strauss e Corbin (2008) indiquem a *grounded theory* para estudos majoritariamente qualitativos e como princípio fundamental de todo o processo de pesquisa, autores contemporâneos como Charmaz (2009) e Lingard, Albert e Levinson (2008), de pesquisas com metodologias mistas compreendem que a *grounded theory* pode ser uma lente e um instrumento valioso no tratamento de dados qualitativos pouco explorados na literatura científica de determinados objetos.

Utilizando o método analítico descrito por Charmaz (2009), a análise dos dados considerou os seguintes passos:

- codificação inicial: corresponde ao primeiro tratamento dos dados. Nesta etapa, a codificação é realizada linha por linha e de preferência descrita como um tipo de verbo ou ação (ex: apreciou o professor enquanto mediador). Cada linha recebe um código e é uma etapa mais objetiva do tratamento dos dados.
- Comparação dos dados: nesta segunda etapa, todos os códigos são alinhados e comparados, de acordo com a experiência de cada grupo focal. É particularmente importante, no caso da técnica dos grupos focais, conseguir estabelecer os consensos e dissensos existentes diante de determinado tema (o policial como referência, por exemplo). Também nesta etapa, todos os materiais existentes anteriormente, como anotações e *memos* advindos das reflexões entre os moderadores dos grupos focais, são utilizados como dispositivos de comparação e criação de novas categorias.
- Codificação focal: após a descrição e comparação exaustiva das categorias emergentes, são realizadas as sínteses das categorias mais expressivas existentes nos grupos focais. Aqui emergem os códigos principais e de análise que serão descritos nos resultados dos dados qualitativos.

Segundo Minayo (2010), o método qualitativo é adequado quando objetiva investigar as percepções, crenças e opiniões dos participantes sobre determinado fenômeno. Da mesma forma, estudos sobre avaliação em saúde tem redimensionado seus parâmetros, incluindo os olhares dos diferentes atores envolvidos nos processos de intervenção em saúde (Uchimura & Bosi, 2002).

Portanto, considerou-se a estratégia analítica de triangulação de métodos como pertinente aos objetivos desta pesquisa, na medida que poucos artigos consultados pelo autor e descritos na literatura científica em relação ao programa *Unplugged* destacaram componentes da avaliação do processo de implementação do programa, sendo na sua maioria das avaliações de resultado ou da permanência dos resultados a partir de pesquisas *follow-up* (ver Tabela 1). Ainda que sejam resultados relevantes e demonstram a sustentabilidade e reprodutibilidade do programa, estas pesquisas permanecem no paradigma avaliativo da ‘caixa preta’ (Harachi *et al.*, 1999) em relação aos programas preventivos, não desvelando aspectos constitutivos do processo de

implementação como as relações estabelecidas entre professores e educandos na implementação das ações, bem como a mudança percebida ou os sentidos atribuídos às diferentes tarefas desenvolvidas ao longo do programa.

#### **4.7 Procedimentos Éticos**

O "Programa de prevenção escolar ao uso abusivo de crack, álcool e outras drogas: planejamento, implementação e avaliação", sob a responsabilidade da pesquisadora e orientadora Dra. Daniela Ribeiro Schneider, foi submetido ao Comitê de Pesquisas com Seres Humanos da UFSC e aprovado em 11/03/2013 (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE - 10570313.0.0000.0121) pelo SISNEP - Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa. Também foi submetido à aprovação da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis, a fim de seguir os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Foi utilizado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que informava do caráter anônimo e voluntário da participação, assim como da liberdade em desistir a qualquer tempo. O TCLE foi assinado em duas vias pelo diretor de cada escola, pois como se trata de uma pesquisa com adolescentes, havendo necessidade de que um adulto responsável assine o TCLE. Uma vez que a coleta dos dados aconteceu na escola, o responsável pelos alunos, neste caso, foi o diretor(a).

No entanto, conforme procedimento sugerido pelo CEBRID, foi também aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Passivo, que consistiu em documento a ser enviado pela direção da escola a todos os pais ou responsáveis pelos participantes, assinado pela coordenadora responsável pelo macroprojeto e pela Secretaria Municipal de Educação, informando sobre a realização da pesquisa, sua natureza e instrumentos utilizados e solicitando que, caso os pais tivessem alguma restrição em relação a participação de seu filho no Programa de Prevenção, entrassem em contato com a coordenação da escola, avisando por carta, telefone, e-mail ou pessoalmente, quando então, o adolescente mencionado não participaria do processo.



## 5 RESULTADOS

### 5.1 Dados quantitativos obtidos do Questionário de Satisfação EU-Dap

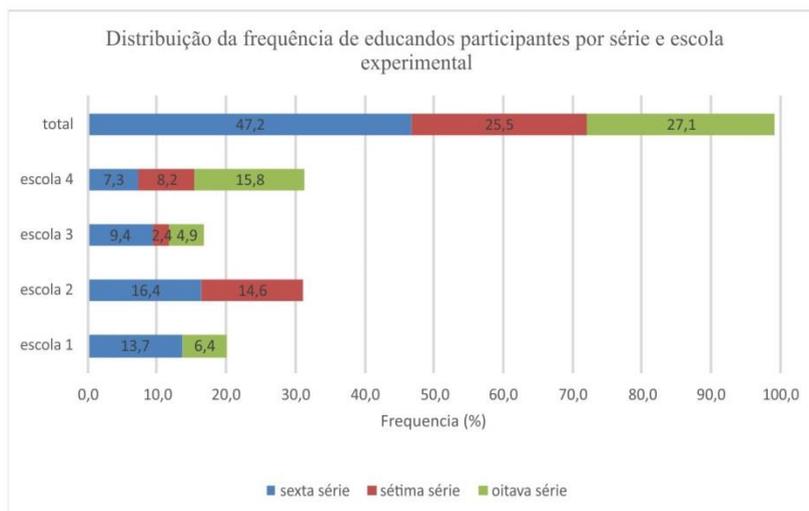
#### 5.1.1 Caracterização da população

**Tabela 3 - Distribuição de frequência de educandos participantes por escola experimental.**

<b>Escola</b>	<b>Frequência absoluta e percentagens</b>
E1	60 (20,2%)
E2	102 (31,3%)
E3	55 (16,9%)
E4	103 (31,6%)

A partir do levantamento realizado após a implementação do programa através do Questionário de Satisfação EU-Dap, foi possível aferir a distribuição de respostas dos educandos participantes desta pesquisa avaliativa de acordo com as escolas experimentais. De acordo com os dados, a maioria dos educandos participantes da pesquisa avaliativa na sua etapa quantitativa pertencia às escolas E2 e E4, enquanto a menor parte pertencia à E3.

**Figura 4. Distribuição da frequência de educandos participantes por série e escola experimental**



De acordo com o levantamento realizado após a aplicação dos questionários de satisfação EU-Dap, na distribuição de educandos participantes da pesquisa por série e escola experimental, foi possível identificar que a maior parte dos educandos das 6a. e 7a. séries pertenciam a E2, enquanto a maior parte dos educandos da 8a. série pertencia a E4.

### 5.1.2 Grau de satisfação em participar do programa

**Tabela 4 - Média, desvio padrão e frequência da apreciação dos educandos em participar do programa.\***

M (DP)	Detestei	Não gostei	Eu nem gostei, nem detestei	Eu gostei	Eu gostei muito
3,89 (0,925)	9 (2,8%)	11 (3,4%)	66 (20,2%)	147 (45,1%)	80 (24,5%)

\*Os escores variam de 1 a 5.

De acordo com os dados levantados, foi possível aferir uma média de 3,89 (DP=0,925) indicando a satisfação positiva da participação do programa na perspectiva dos educandos. As frequências

absolutas permitem aferir também a distribuição das respostas na escala, indicando que 24,5% dos educandos responderam que gostaram muito, enquanto 45,4% responderam que ‘gostaram’ de participar.

Portanto, é possível avaliar também na frequência das respostas a avaliação positiva dos educandos, já que aproximadamente 70% dos educandos gostaram de participar do programa comparada a 7,3% (Não gostou e Detestou) que avaliaram negativamente a participação no programa.

**Tabela 5 - Média, desvio padrão e frequência da apreciação de participar do programa de acordo com as series.\***

Séries	6a.	7a.	8a.
M (DP)	3,95 (0,877)	3,88 (0,816)	3,78 (1,083)

\*Os escores variam de 1 a 5.

De acordo com os dados levantados, foi possível identificar a média e o desvio padrão referente a apreciação de cada série em participar do programa. A 6a. obteve a média mais alta das três series, com 3,95 (DP=0,877), enquanto a 7a. e a 8a. apresentaram as médias, respectivamente, de 3,88 (DP=0,816) e 3,78 (DP=1,083).

A próxima descrição dos resultados se refere a distribuição das aulas que foram avaliadas de forma positiva ou negativa pelos educandos participantes da pesquisa.

### 5.1.3 Satisfação em relação às aulas aplicadas no programa

**Tabela 6 - Distribuição das frequências das aulas que mais gostaram.**

Aulas	Frequências absoluta e porcentagem
1 – Abertura do <i>Unplugged</i>	43 (13,2%)
2 – Fazer parte ou não de um grupo	39 (12,0%)
3 – Escolhas – álcool, risco e proteção	21 (6,4%)
4 – Crenças e normas	2 (0,6%)
5 – Fumando a droga cigarro – informe-se	18 (5,5%)
6 – Exprese-se	19 (5,8%)
7 – Atenção no mundo e na sua vida	8 (2,5%)
8 – Novo no pedaço!	22 (6,7%)
9 – Drogas – informe-se	6 (1,8%)
10 – Estratégias de enfrentamento	13 (4,0%)
11 – Solução de problemas e decisões	19 (5,8%)
12 – Estabelecimento de metas	13 (4,0%)

Sobre a distribuição das respostas referentes as aulas que os educandos participantes mais apreciaram, é possível identificar que as aulas “1 - Abertura do *Unplugged*” e “2 – Fazer parte ou não de um grupo” representaram os valores maiores com porcentagens de, respectivamente, 13,2% e 12%. As outras aulas tiveram distribuições de respostas semelhantes, variando entre os valores de 4 a 6%, com exceção da “aula 7 - Atenção no mundo e na sua vida” (2,5%),

É importante destacar que neste item do questionário, o número de *missings* foi alto, no total de 103 respostas e representando 31,8% dos questionários aplicados. Esta margem de *missings* nas respostas pode ter influenciado a distribuição das respostas nas outras aulas. Semelhante distribuição foi encontrada na distribuição das respostas referentes as aulas que menos gostaram, como descrito a seguir.

**Tabela 7 - Distribuição das frequências das aulas que menos gostaram.**

<b>Aulas</b>	<b>Frequências absoluta e porcentagem</b>
1 – Abertura do <i>Unplugged</i>	75 (23%)
2 – Fazer parte ou não de um grupo	27 (8,3%)
3 – Escolhas – álcool, risco e proteção	12 (3,7%)
4 – Crenças e normas	22 (6,7%)
5 – Fumando a droga cigarro – informe-se	20 (6,1%)
6 – Expresse-se	19 (5,8%)
7 – Atenção no mundo e na sua vida	1 (0,3%)
8 – Novo no pedaço!	18 (5,5%)
9 – Drogas – informe-se	3 (3,0%)
10 – Estratégias de enfrentamento	13 (4,0%)
11 – Solução de problemas e decisões	4 (1,2%)
12 – Estabelecimento de metas	20 (6,1%)

De acordo com os dados levantados, a distribuição das respostas referente das aulas que os educandos participantes menos gostaram foram a “aula 1 - Abertura do *Unplugged*” e a aula 2 com as respectivas frequências de 23% e 8,3%. É importante destacar também que estas mesmas aulas foram destacadas pelos educandos participantes como as que mais gostaram, possivelmente indicando a fragilidade desta pergunta no instrumento.

Da mesma forma que as aulas que mais gostaram, neste item do questionário o número de *missings* nas respostas foi alto, com total de 96 respostas e representando uma frequência de 29,4% do total de questionários. Estes dados podem representar uma dificuldade do instrumento de efetivamente captar as dimensões positivas ou negativas

referentes ao interesse ou atratividade das aulas do programa na perspectiva dos educandos participantes.

A partir dos dados qualitativos dos grupos focais na pesquisa avaliativa, foi possível aprofundar a compreensão da atratividade e do interesse dos educandos a partir de determinados aspectos das aulas desenvolvidas pelo programa. As possíveis indicações, na perspectiva dos educandos participantes, são exploradas e desenvolvidas na parte da discussão desta dissertação.

A próxima descrição dos resultados do questionário de satisfação EU-Dap é referente aos itens 6 a 10. Estes itens estão buscam aferir a satisfação dos educandos referente às habilidades desenvolvidas durante a implementação do programa. Os itens são organizados em escalas *Likert*, que variam entre ‘Nada’ a ‘Muito’ no grau de percepção de mudança de determinada habilidade desenvolvida pelo programa. A seguir é apresentada uma tabela com as frequências das respostas, a média e o desvio padrão referente a cada um dos itens de acordo com os questionários aplicados com os educandos participantes da pesquisa.

#### 5.1.4. Grau de satisfação na percepção de mudanças em habilidades após a implementação do programa.

**Tabela 8 - Distribuição da média, desvio padrão e frequência dos itens referentes a percepção das habilidades desenvolvidas no programa no Questionário de satisfação EU-DAP.\***

ITENS	Média (DP)	Nada	Não	Nem sim, nem não	Sim	Muito
6. Você acha que o programa ajudou você a responder as questões que você tinha sobre você mesmo e sobre suas escolhas?	3,77 (0,989)	10 (3,1%)	7,1 (7,1%)	56 (17,2%)	141 (43,3%)	65 (19,9%)
7. Você acha que o programa mudou a forma como você vê a si mesmo?	3,34 (1,135)	17 (5,2%)	63 (19,3%)	50 (15,3%)	119 (36,5%)	38 (11,7%)
8. Depois de participar do programa, você agora sabe mais coisas sobre as consequências de usar cigarro, álcool e outras drogas?	4,01 (0,782)	4 (1,2%)	13 (4,0%)	29 (8,9%)	191 (58,6%)	71 (21,8%)
9. Você acha que de modo geral o programa melhorou as relações entre você e os seus colegas?	3,14 (1,105)	19 (5,8%)	70 (21,5%)	80 (24,5%)	87 (26,7%)	30 (9,2%)
10. Você acha que de modo geral o programa melhorou as relações entre você e seus professores?	3,11 (1,126)	24 (7,4%)	70 (21,5%)	68 (20,9%)	99 (30,4%)	25 (7,7%)

\*Os escores das médias variam de 1 a 5.

De acordo com os dados levantados, as questões 6 a 10 referem-se especificamente à percepção de mudanças em diferentes habilidades desenvolvidas no programa na perspectiva dos educandos. Os itens 6 e 7 referem-se a percepção do desenvolvimento de habilidades intrasubjetivas (como assertividade e tomadas de decisão), enquanto o item 8 refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos e informações a respeito das consequências de drogas. Já os itens 9 e 10 referem-se as habilidades intersubjetivas, na interação com colegas e professores em sala de aula.

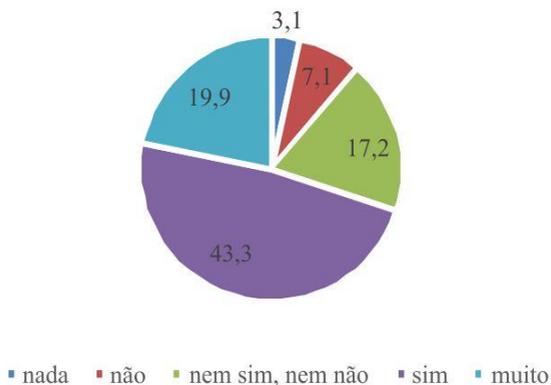
Os itens aferidos mais satisfatórios na caracterização global dos educandos participantes, de acordo com as médias e desvios padrões, foram as questões 6, com média de 3,77 (DP = 0,98), e o item 8 com média de 4,0 (DP=0,78). Já os itens aferidas menos satisfatórias foram

as questões 9, com média de 3,14 (DP=1,1) e 10, com média de 3,11 (DP=1,1).

De acordo com o questionário de satisfação EU-DAP, o item 6 se refere à satisfação dos educandos em perceber o desenvolvimento de habilidades intrasubjetivas, como a assertividade, solução de problemas e tomadas de decisão. A distribuição das frequências das respostas do item 6 pode ser visualizada a partir da figura 5:

**Figura 5. Distribuição da frequência das respostas em relação ao item 6.**

6. Você acha que o programa ajudou você a responder as questões que você tinha sobre você mesmo e sobre suas escolhas?



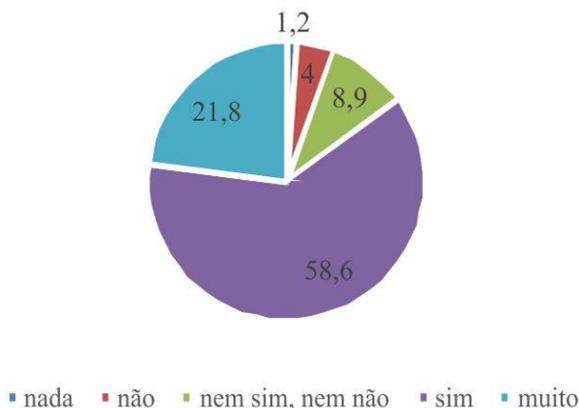
De acordo com a figura, é possível aferir as distribuições do item 6 do questionário de satisfação EU-Dap: 19,9% dos educandos participantes avaliaram muito positivamente a mudança da percepção sobre si mesmo, enquanto 43,3% avaliaram que identificaram mudanças na percepção de si, totalizando 63,2% de avaliações positivas nesta pergunta. No entanto, 17,2% não identificaram mudanças significativas, enquanto 7,1% e 3,1% não perceberam mudança alguma.

A questão 8 do questionário de satisfação EU-DAP foi a melhor avaliada na perspectiva dos educandos. Esta questão refere-se especificamente sobre o conhecimento das consequências do uso de álcool, cigarro e outras drogas, e particularmente esta pergunta fornece informações importantes sobre a aceitabilidade do programa preventivo, na medida que interfere diretamente no desfecho negativo em saúde a

ser prevenido pelo programa *Unplugged*. A distribuição da frequência das respostas ao item 8 pode ser visualizada na figura 8:

**Figura 6. Distribuição da frequência das respostas em relação ao item 8.**

8. Depois de participar do programa, você agora sabe mais coisas sobre as consequências de usar cigarro, álcool e outras drogas?

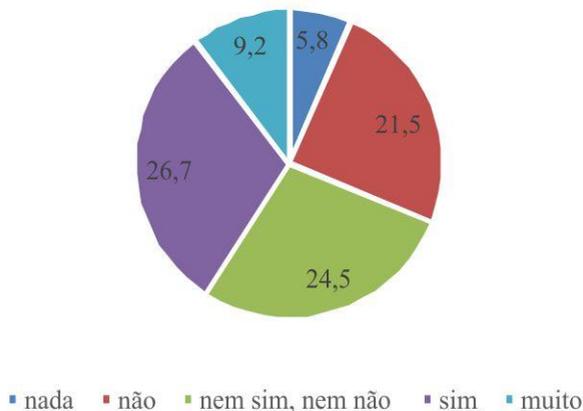


A partir dos dados coletados, é possível aferir então que 21,8% dos educandos identificaram mudanças significativas sobre as consequências do uso de cigarro, álcool e outras drogas, e 58,6% identificaram mudanças na percepção das consequências do uso, totalizando 80,4% avaliações positivas nesta questão. 8,9% educandos foram indiferentes às mudanças no conhecimento sobre drogas, enquanto 4% não perceberam mudanças e 1,2% não perceberam mudança alguma.

Os dados levantados também permitiram identificar as questões com as menores médias, que foram os itens 9, que buscou identificar a satisfação dos educandos em relação às mudanças na interação entre os educandos após a implementação, e 10, que buscou identificar a satisfação dos educandos em relação às mudanças na interação com os professores. A distribuição das frequências das respostas do item 9 pode ser visualizada na figura 7:

**Figura 7. Distribuição da frequência das respostas em relação ao item 9.**

9. Você acha que de modo geral o programa melhorou as relações entre você e os seus colegas?

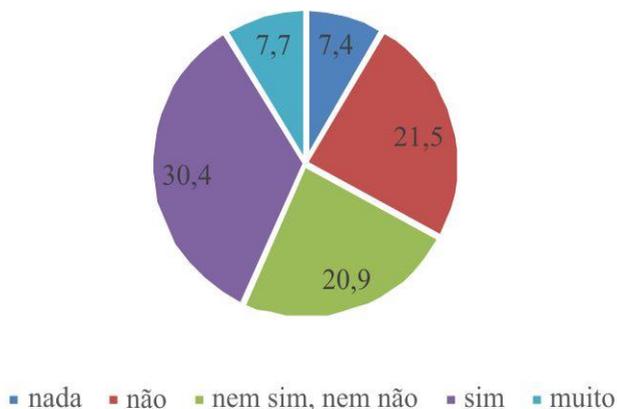


No item 9, as frequências de respostas positivas em relação a satisfação na mudança das relações entre os colegas foram 26,7% para percepção de mudanças e 9,2% para mudanças significativas. No entanto, 24,5% foram indiferentes à percepção de mudanças, enquanto 9,2% e 5,8% não perceberam mudanças após a implementação do programa, totalizando 39,5% de respostas desfavoráveis para este item.

O item 10, que buscou identificar a satisfação dos educandos em relação às mudanças na interação com os professores, teve a menor média de todas as questões. A distribuição das frequências das respostas pode ser visualizada na figura abaixo:

**Figura 8. Distribuição da frequência das respostas em relação ao item 10.**

10. Você acha que de modo geral o programa melhorou as relações entre você e seus professores?



De acordo com a frequência de respostas o item 10, é possível identificar que 30,4% dos educandos perceberam mudanças na relação com os professores, enquanto 7,7% perceberam mudanças significativas. No entanto, 20,9% foram indiferentes e 21,5% não identificaram nenhuma mudança na interação com o professor, apresentando a maior porcentagem negativa entre as questões dos outros itens do questionário.

Após a descrição dos resultados dos itens 6 a 10 referente a toda a população acessada, optou-se por descrever também a média e o desvio padrão dos itens a partir de cada série estudada na pesquisa. A tabela 8 apresenta a distribuição das medias e desvio padrão:

**Tabela 9 - Distribuição da média e desvio padrão dos itens referentes a percepção das habilidades desenvolvidas no programa no Questionário de satisfação EU-DAP, de acordo com os diferentes anos dos educandos.\***

ITENS	Sexto ano (M(DP))	Sétimo ano (M (DP))	Oitavo ano (M(DP))
6. Você acha que o programa ajudou você a responder as questões que você tinha sobre você mesmo e sobre suas escolhas?	3,88 (1,000)	3,88 (0,816)	3,78 (1,083)
7. Você acha que o programa mudou a forma como você vê a si mesmo?	3,48 (1,075)	3,13 (1,256)	3,30 (1,096)
8. Depois de participar do programa, você agora sabe mais coisas sobre as consequências de usar cigarro, álcool e outras drogas?	4,11 (0,798)	4,05 (0,735)	3,80 (0,770)
9. Você acha que de modo geral o programa melhorou as relações entre você e os seus colegas?	3,22 (1,059)	3,06 (1,151)	3,05 (1,138)
10. Você acha que de modo geral o programa melhorou as relações entre você e seus professores?	3,27 (1,207)	2,91 (1,098)	3,03 (0,973)

\*Os escores variam de 1 a 5.

De acordo com os dados levantados no questionário de satisfação EU-Dap na comparação entre as diferentes series e os itens sobre as habilidades desenvolvidas no programa, é possível aferir que as melhores médias foram também foram os itens 6 e 8. As médias para o item 6 do questionário foram próximas para todas as series, com 3,88 (DP=1,000) para as sextas, 3,88 (DP=0,816) para as sétimas e 3,78 (DP=1,083) para as oitavas

Para o item 8, que mensurava a mudança sobre o conhecimento das consequências do uso de drogas, a media mais satisfatória foi para os sextos anos, com 4,11 (DP=0,798). Já para as oitavas series, apesar de uma média aceitável, foi a menor entre as três series com 3,80 (DP=0,770).

As menores médias foram também para os itens 9 e 10 do questionário na distribuição entre series. No item 9, todas as series tiveram médias aproximadas, sendo as sextas series com média de 3,22 (DP=1,059), as sétimas series com média de 3,06 (DP=1,151) e as oitavas series com média de 3,05 (1,130). Isto demonstra que todas as séries tiveram uma média próxima à uma satisfação indiferente ('nem sim, nem não') em perceber melhoria nas relações entre os colegas na sala de aula.

Já para o item 10 do questionário, as médias foram 3,27 (DP=1,207) para as sextas series e 3,03 (DP=0,973) para as oitavas,

sendo que a menor média foi para as sétimas séries, com 2,91 (DP=1,098). Da mesma forma que o item 9, os educandos participantes da pesquisa nas diferentes séries tiveram uma média próxima a uma satisfação indiferente ('nem sim, nem não) para a melhoria nas relações com o professor em sala de aula.

### 5.1.5. Dados qualitativos obtidos do Questionário EU-Dap

As questões 2 e 3 do questionário de satisfação EU-Dap correspondem a dimensão qualitativa do instrumento e perguntavam aos educandos pelo menos dois aspectos que mais gostaram e que menos gostaram no programa. A distribuição das respostas, de acordo com a questão e as séries, pode ser identificada na tabela 9:

**Tabela 10 - Distribuição do total de respostas para os itens 2 e 3 do questionário de satisfação EU-Dap.**

<b>ITENS QUALITATIVOS</b>	<b>6a.</b>	<b>7a.</b>	<b>8a.</b>	<b>Total</b>
<b>Questão 2. Você pode dizer duas coisas que mais gostou no programa?</b>	281	82	143	506
<b>Questão 3. Você pode dizer duas coisas que menos gostou no programa</b>	93	28	27	148

O total de respostas obtidas para a questão 2 para todas as séries foi de 506 respostas positivas ao programa, enquanto que o total de respostas obtidas para a questão 3 foi de 148 respostas negativas. A partir das frequências das respostas, foi realizada uma categorização a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2011), para cada série, destacando os pontos positivos e os pontos negativos na opinião dos educandos participantes.

A tabela 10 expressa a categorização realizada a partir das frequências das respostas, de acordo com as respectivas séries, dos aspectos positivos do programa.

**Tabela 11 - Categorias e distribuição das respostas, de acordo com a série dos educandos, em relação aos aspectos positivos do programa.**

<b>CATEGORIAS DE ASPECTOS POSITIVOS</b>	<b>6a.</b>	<b>7a.</b>	<b>8a.</b>	<b>Total</b>
Conhecimento sobre drogas	77	39	21	137
Metodologia de dinâmicas	65	20	43	128
Desenvolvimento de Habilidades	44	11	8	63
Novas aprendizagens	34	12	15	61
Aulas específicas	18	16	11	45
Interação entre os colegas		7	7	14

A categoria mais expressiva entre os aspectos positivos do programa foi ‘Conhecimento sobre drogas’. Nesta categoria se expressa os posicionamentos dos educandos em relação a ampliação do conhecimento sobre a temática de drogas após a implementação do programa. Esta categoria expressa as informações dos educandos através das palavras “falar sobre as drogas”, “aprender sobre as drogas”, “efeitos das drogas”, “efeito do álcool”, “consequências do uso do álcool”, “consequências do uso do cigarro”, e teve um total de **137 respostas** nos questionários aplicados.

Em seguida, a categoria com mais expressividade na etapa qualitativa do questionário foi ‘Metodologia de dinâmicas’, com total de **128 respostas**. Nesta categoria se expressa a apreciação positiva dos educandos em relação ao modo de execução do programa na sua dimensão lúdica, através de dinâmicas e brincadeiras. Esta categoria pode ser descrita através do termo “brincadeiras”, bem como o modo das atividades serem desenvolvidas, através de “atividades de grupos”. As expressões “teatro” e “encenação” compõe também o quadro de metodologias de dinâmicas.

A terceira categoria mais expressiva nos aspectos positivos do programa foi ‘Desenvolvimento de habilidades’. Esta categoria sintetiza as informações dos educandos através das palavras “aprender a como se prevenir”, “prevenir das drogas”, “aprender a dizer não”, “como resolver problemas”, “como lidar com situações”, “aprender a fazer escolhas”, num total de **63 respostas**. Esta categoria emergiu a partir de duas dimensões: as habilidades de recusa e prevenção ao uso de drogas (através de expressões como “prevenir das drogas” e “aprender a dizer não”) e habilidades de estratégias de enfrentamento e tomada de decisões (com respostas como “como lidar com situações”, “pensar antes de agir”, “como agir com alguém novo na escola”).

A quarta categoria, ‘Novas aprendizagens’ apareceu em todas as séries também, com total de **61 respostas**. Esta categoria expressa as opiniões positivas dos educandos em relação a experimentar o programas, através das palavras “aprender muitas coisas”, “gostei de aprender coisas novas”, “possibilidade de um programa diferente”, “curiosidades”, “oportunidade de um programa na escola”.

A quinta categoria com expressividade em relação aos aspectos positivos do programa foram ‘Aulas específicas’. Esta categoria expressa as informações dos educandos sobre aulas específicas que eles consideraram como positivas do programa, num total de **45 respostas**. Foram elas: Aula 1 Abertura do *Unplugged* (**12**); Aula 2 Fazer parte ou não de um grupo (**14**); Aula 5 Fumando a droga cigarro Informe-se (**9**); Aula 8 Novo no pedaço! (**3**); Aula 10 Estratégias de enfrentamento (**2**); Aula 11 Solução de problemas e tomada de decisões (**4**). No entanto, apesar desta categoria ter emergido nas respostas dos educandos participantes da pesquisa, o instrumento utilizado encontrou limitações, já que não é possível identificar as razões pelas quais os educandos identificaram tais aulas como mais interessantes.

A sexta categoria, ‘Interação entre os colegas’ teve a menor expressividade, aparecendo apenas nas 7as. e 8as. séries, no total de **14 respostas**. As respostas que expressam esta categoria são “formamos um grupo”, “nossa turma melhorou muito”, “participamos e aprendemos juntos”, “participação dos alunos” e “interação nas aulas”.

A próxima tabela sintetiza as categorias emergentes em relação ao item 3 do questionário de satisfação EU-DAP, referente a opinião dos educandos participantes de aspectos negativos em relação ao programa:

**Tabela 12 - Categorias e distribuição das respostas, de acordo com a série dos educandos, em relação aos aspectos negativos do programa.**

<b>CATEGORIAS DE ASPECTOS NEGATIVOS</b>	<b>6a.</b>	<b>7a.</b>	<b>8a.</b>	<b>Total</b>
Aulas específicas	18	15	10	43
Bagunça na sala de aula	21	7	6	34
Críticas ao programa	14	2	4	20
Relação com o professor	8	2	5	15
Perguntas da Apostila	9	2	2	13
Tempo curto do projeto	11			11

A categoria mais expressiva dos aspectos negativos foi ‘Aulas específicas’ e sintetiza as opiniões dos educandos em relação às aulas mais desinteressantes do programa, no total de **43 respostas**. Da mesma forma que a categoria voltada para os aspectos positivos, esta categoria expressou-se pela frequência de respostas em relação a cada aula: Aula 1 Abertura (**8**), Aula 2 Fazer parte ou não de um grupo (**4**), Aula 4 Suas crenças, normas e informações refletem a realidade? (**8**), Aula 5 Fumando a droga cigarro, informe-se (**1**), Aula 6 Expresse-se (**3**), Aula 7 Atenção no mundo e em sua vida (**5**), Aula 8 Novo no pedaço! (**10**), Aula 9 Drogas Informe-se (**1**); Aula 10 Estratégias de Enfrentamento (**5**), Aula 12 Estabelecimento de metas (**1**). Da mesma forma que esta categoria analítica se expressou nos aspectos positivos do programa, em relação aos aspectos negativos o instrumento não possibilitou identificar as razões pelas quais os educandos participantes escolheram tais aulas como menos interessantes.

A segunda categoria mais expressiva em relação aos aspectos negativos descritos pelos educandos participantes foi a ‘Bagunça em sala de aula’, no total de **34 respostas**. Esta categoria expressa as dificuldades apontadas pelos educandos na interação em sala de aula, tanto em relação a opinião de colegas que não colaboram com o desenvolvimento da aula, através das palavras “bagunça”, “falta de respeito dos colegas”, “alunos que não se comportam” e “ninguém coopera para fazer”, bem como as dificuldades dos professores em desenvolver a aula, como as expressões “ele não pode explicar direito por questão do barulho”.

A terceira categoria mais expressiva em relação aos aspectos negativos se refere a críticas gerais em relação ao programa, com total de **20 respostas**. Esta categoria busca sintetizar as opiniões negativas dos educandos participantes, numa variedade de respostas que parecem indicar o desinteresse de determinados educandos, a partir de expressões “não gostei de nada no programa”, “achei entediante”; “achei tudo ruim”. Também se insere nesta categoria duas expressões que indicavam uma crítica às metodologias que faziam com que o educando compartilhasse algo de si para o grupo, como as expressões “perguntas pessoais” e “falar da vida pessoal”.

A quarta categoria, ‘Relação com o professor’, expressa às opiniões negativas dos educandos participantes referentes ao professor que implementou o programa, no total de **15 respostas**. As opiniões negativas dos educandos em relação aos professores partiram de expressões como “do professor falar a verdade”, “professor escolhido”, “falas do professor”, “o jeito do professor explicar”.

A quinta categoria, ‘Perguntas da apostila’, expressa a opinião negativa dos educandos sobre algumas perguntas na apostila, no total de **13** respostas. As respostas que expressam essa categoria variam de “perguntas” e “perguntas mais difíceis”, demonstrando uma dificuldade de compreensão de alguns educandos nas perguntas presentes no material do programa.

A última categoria em relação às opiniões negativas dos educandos, “Tempo curto do projeto”, apareceu apenas nas 6as. series, com total de **11** respostas. Esta categoria expressa a opinião dos educandos sobre o tempo de duração do programa preventivo, através das palavras “poucas aulas”, “acabou rápido”, “ser curto”. Esta categoria acaba expressando *positivamente* a satisfação com o projeto, já que indicou que os educandos gostariam que o programa ou as aulas realizadas tivessem uma duração maior do que a esperada.

De acordo com as categorias emergentes das opiniões dos educandos participantes em relação ao programa, foi possível indicar uma quantidade maior de respostas com opiniões positivas, no total de 506 respostas comparadas às 148 respostas que indicaram opiniões negativas. Também é importante destacar que as categorias emergentes da dimensão qualitativa do questionário de satisfação EU-DAP encontraram ressonâncias com as discussões realizadas nos grupos focais com as diferentes series.

A próxima etapa da dissertação pretende aprofundar qualitativamente os dados descritos pelo questionário de satisfação, a partir das discussões suscitadas em cinco grupos focais realizados com os educandos.

## 5.2 Dados qualitativos obtidos dos grupos focais

**Tabela 13 - Amostra dos educandos participantes do grupo focal por ano letivo e sexo.**

Grupo Focal/Ano letivo	Masculino	Feminino	Total
GF6	3	3	6
GF71	3	3	6
GF72	3	4	7
GF81	3	2	5
GF82	3	3	6
	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

Participaram da etapa qualitativa da pesquisa avaliativa 15 adolescentes do sexo feminino e 15 adolescentes do sexo masculino, totalizando 30 educandos participantes da pesquisa avaliativa. Cada grupo focal teve no mínimo 5 e no máximo 7 participantes, sendo que o grupo com mais participantes foi o GF72. Os grupos focais podem ser identificados pela sigla GF, com as respectivas séries (6 para sexta série, 7 para sétima série; 8 para oitava série)

A apresentação das categorias emergidas no campo buscou explorar as vivências de cinco grupos, de diferentes anos letivos, da mesma sala de aula de educandos participantes do programa *Unplugged*. Como objetivo geral, o delineamento metodológico qualitativo buscou compreender, na perspectiva dos educandos, as vivências de participar do programa a partir de diferentes enfoques analíticos. A seguir, são apresentados os objetivos específicos do roteiro semi-estruturado desenvolvido pela equipe avaliativa:

1. A descrição das experiências prévias com programas preventivos e a participação no programa *Unplugged*, com objetivo de elucidar semelhanças, diferenças e peculiaridades de cada experiência;
2. As percepções dos educandos participantes sobre a metodologia desenvolvida pelo programa ao longo de sua execução, buscando encontrar aspectos positivos e negativos;
3. As percepções sobre as aulas mais e menos significativas, na opinião dos educandos, ao longo do desenvolvimento do programa;
4. As percepções sobre o material, buscando delimitar as opiniões dos educandos sobre a qualidade, desde a compreensão e a linguagem até a aparência;
5. As percepções de mudança, a partir do programa, no desenvolvimento de diferentes habilidades e conhecimentos na perspectiva dos educandos;
6. As percepções dos educandos sobre o professor enquanto mediador do programa, buscando delimitar pontos fortes, frágeis e sugestões para um professor aplicador do programa.

**Tabela 14 - Categorias, subcategorias e elementos de análise dos grupos focais.**

Categoria	Codificação focal (subcategorias)	Codificação inicial (elementos de análise)
1. Experiência de participar de programas preventivos	1.1. Experiência com o PROERD	<p><b>Aspectos Positivos:</b></p> <p>1.1.1. Formatura como forma de integração</p> <p><b>Aspectos Negativos:</b></p> <p>1.1.2. Figura do policial como autoritário</p> <p>1.1.3. Metodologias voltadas apenas para as drogas</p> <p>1.1.4. Percepção de trabalho isolado</p>
	1.2. Experiência com o <i>Unplugged</i>	<p><b>Aspectos Positivos:</b></p> <p>1.2.1. Aulas que exploram temas além das drogas</p> <p>1.2.2. Aulas voltadas para os prejuízos sociais do uso de drogas</p> <p>1.2.3. Possibilidade de aprender através de brincadeiras</p> <p><b>Aspectos Negativos:</b></p> <p>1.2.4. Situações pouco realistas</p> <p>1.2.5. Pouco aprofundamento no conhecimento sobre drogas</p>
2. Percepções sobre a	2.1. Potencialidades	2.1.1. Aprender através de

metodologia		2.1.2. dinâmicas Interatividade na sala de aula 2.1.3. Construção de objetivos e metas nas aulas
	2.2. Dificuldades na execução das aulas	2.2.1. Bagunça em sala de aula 2.2.2. Duração curta do tempo das aulas 2.2.3. Dificuldade de sentir-se a vontade para participar das dinâmicas
3. Percepções sobre as aulas	3.1. Aulas avaliadas positivamente	3.1.1. Aula 2 – Fazer parte ou não de um grupo 3.1.2. Aula 5 – Fumando a droga cigarro, informe-se
	3.2. Aulas avaliadas negativamente	3.2.1. Aula 8 – Novo no Pedraço! 3.2.2. Energizador “Dando e recebendo elogios”
	3.3. Pontos fortes desenvolvido	3.3.1. Encenação 3.3.2. Possibilidade

	s nas aulas	e de debater temas 3.3.3. Energizadores como forma de se engajar nas atividades
4. Percepções sobre o material	4.1. Sugestões de mudanças	4.1.1. Linguagem mais adequada, com gírias 4.1.2. Imagens facilitem a compreensão da tarefa
5. Percepções de mudança a partir do programa	5.1. Mudança no conhecimento sobre drogas	5.1.1. Ampliar a compreensão sobre drogas 5.1.2. Perceber as situações e riscos advindos do uso de drogas
	5.2. Mudanças nas percepções sobre si	5.2.1. Capacidade de se posicionar 5.2.2. Conseguir se expressar
	5.3. Mudanças nas relações com o grupo	5.3.1. Perceber os outros colegas de sala 5.3.2. Trabalhar com outros grupos de colegas 5.3.3. Resolução de conflitos

		entre colegas
6. Professor enquanto mediador do programa	6.1. Percepções positivas	6.1.1. Professores convivem com os educandos 6.1.2. Abertura ao diálogo com o professor
	6.2. Percepções negativas	6.2.1. Dificuldade de estabelecer regras e limites com os educandos 6.2.2. Sentir-se forçado a realizar as atividades
	6.3. Sugestões para um professor que executará o <i>Unplugged</i>	6.3.1. Professor com mais conhecimento da temática da prevenção e uso de drogas 6.3.2. Conquistar o respeito dos educandos 6.3.3. Professores empáticos com o período da adolescência

A seguir serão explicitadas as categorias e subcategorias analíticas, buscando descrevê-las a partir das discussões suscitadas nos diferentes grupos focais. Ao longo da exposição, são explicitadas as diferentes percepções das categorias mais emergentes, afim de problematizar e refinar a análise de cada categoria de acordo com as diferentes vivências dos educandos participantes.

### **5.2.1 Categoria 1 - Experiência de participar de programas preventivos**

A primeira categoria de análise se refere a experiência de participar de programas preventivos. Como um dos componentes para avaliar a satisfação, a apreciação da satisfação na análise qualitativa seguiu as experiências prévias dos participantes com programas preventivos e a experiência com o programa *Unplugged*, com objetivo de descrever os pontos positivos e negativos de cada experiência.

Dos educandos participantes dos cinco grupos focais desta pesquisa, somente um dos 30 participantes (uma educanda do GF6) não havia participado do PROERD. Isso permitiu que a categoria de análise **1.1. Experiência com o PROERD**, emergisse dos dados com consistência própria e com objetivo de descrever seus pontos fortes e frágeis na ótica dos educandos participantes.

A subcategoria **1.1. Formatura como forma de integração**, dentre os aspectos positivos mais discutidos nos grupos focais em relação a experiência do PROERD, foi a mais expressiva. Os educandos referiram que, ao final do desenvolvimento do programa PROERD, uma cerimônia de integração e formatura era realizada, com a certificação dos educandos e diferentes premiações (como camisetas) eram disponibilizadas. Esta subcategoria também reflete uma diferença destacada em todos os grupos focais, que é a ausência na execução do programa *Unplugged* de um tipo de integração final para os educandos. A possibilidade de formatura, diploma e camiseta, conforme o PROERD, pode ser explicitada nas seguintes falas de educandos:

“E também tinha formatura e a blusa também.” (F2, GF72)

“Quando você faz uma atividade sabendo que vai ter uma recompensa, como o diploma ou certificado, você fica mais motivado” (M1, GF6)

Estes trechos refletem a ideia de recompensa, marcada na fala dos educandos em todos os grupos focais, em realizar atividades extras como o PROERD e o *Unplugged* ao longo do ano letivo. Já entre os aspectos negativos nas discussões dos grupos, o elemento temático **1.1.2. Figura do policial como autoritário** foi a mais emergente, aparecendo em três dos grupos focais realizados na pesquisa.

De acordo com as perspectivas dos educandos, a figura do policial é atravessada pelas ideias de marginalidade e estigma, o que parece corroborar com a percepção do policial como uma figura amedrontadora e autoritária na sala de aula. As falas a seguir explicitam de forma específica esta compreensão:

“É, o PROERD é voltado mais para a droga e para o “marginal”.” (M1, GF6)

“O PROERD, para te ter noção, é um policial que vai, para você ter ideia. Então é bem mais “autoridade” e chata a aula. Aqui eu não achei tão chata. Eu, que não participo das (outras) aulas, estou participando (do Unplugged), entendeu?” (M1, GF81)

A possibilidade de realizar aulas que se referem à temática da prevenção ao uso de drogas associadas com a figura do policial também parece ter impacto no engajamento das atividades dos educandos durante o programa, especialmente a abertura ao diálogo sobre o tema. Ao discutir as diferenças entre o professor e o policial na execução das atividades, um dos educandos participantes descreve:

“– Tem. Tipo assim, se você falar para um policial que já fez certas coisas, ele vai mudar uma certa forma de falar com você.

– Moderador: Vai julgar?

– Vai julgar a pessoa, não vai ter uma pessoa, pode ter pessoas que não vão (usar drogas), mas experimentar, como meu pai diz, experimenta. Se você disser isso para um policial, acabou teu dia, vai pegar no teu pé pelo resto do dia. Professor não, professor não tá ligado com isso, ele só quer saber da tua ideia, então é melhor.” (M2, GF81)

“F3: É, e tudo também o PROERD era com policial, era diferente e acho que no *Unplugged* a gente podia se expressar melhor.” (F3, GF71)

Outro aspecto que parece construir a imagem do policial enquanto uma figura autoritária e amedrontadora é a relação que a polícia pode estabelecer com determinados contextos comunitários. Algumas escolas podem se situar em contextos de alto risco comunitário, como o tráfico de drogas, o que parece estabelecer uma relação específica com a figura do policial, como ilustra esta fala:

“Dá um medo, tipo assim, só porque nós estudamos aqui e bem dizer, tem uma boca de fumo aqui. Eles pensam que só porque o cara dá volta ali, o cara tá comprando droga, maconha, cocaína e o cara não tá.” (M1, GF81)

No entanto, esta reflexão não foi consensual nos grupos focais realizados durante a pesquisa avaliativa. Especificamente no GF72, a percepção do policial era associada a um profissional de referência que teria mais conhecimento sobre a temática de drogas do que o professor.

Os elementos temáticos **1.1.3 Metodologias voltadas apenas para as drogas** e **1.1.4. Percepção de trabalho isolado** emergiram das discussões advindas principalmente do modo de execução do programa PROERD na perspectiva dos educandos participantes. Na categoria 1.1.3., de acordo com os educandos, especificamente dos grupos focais GF6, GF71 e GF81, a maioria das aulas desenvolvidas pelo programa PROERD focalizavam em drogas específicas e ilícitas, como maconha, e utilizavam de metodologias como documentários e filmes sobre dependentes de drogas. As falas a seguir ilustram isso:

“Porque no PROERD só falavam da maconha, no caso. No meu PROERD foi um policial e ele só falava sobre isso. E cigarro e bebida. Não falavam de cocaína, crack no caso.”

“Não, não que seja mais para criança, mas eles (o PROERD) mostravam uns documentários assim de pessoas que tinham dependência química, essas coisas assim. É

que eles passavam mais documentários, essas coisas, do que o *Unplugged*.”

No elemento temático **1.1.4. Percepção de trabalho isolado**, os educandos participantes destacaram as diferenças entre a metodologia desenvolvida no PROERD e no *Unplugged*. A maioria dos grupos focais destacaram a diferença entre o trabalho isolado desenvolvido no PROERD, onde cada educando realizava as atividades individualmente e as diferenças de realizar o trabalho em grupo. As falas a seguir ilustram esta percepção:

“E também a gente fazia tudo através de brincadeiras, pelo diferente e no PROERD faz tudo sozinho.” (F2, GF71)

“A gente não aprendeu de uma forma legal como a gente aprendeu no *UNPLUGGED* porque foi uma forma que a gente não fazia brincadeiras, não tinha coisas novas, era só você, não compartilhava as idéias em grupo.” (M1, GF71)

Os educandos participantes, nos diferentes grupos focais, destacaram a importância do trabalho em grupo na execução das atividades. Agora, vamos nos ater às percepções específicas sobre o *Unplugged* na perspectiva dos educandos.

A subcategoria **1.2. Experiência com o *Unplugged*** expressa a emergência das reflexões suscitadas nos grupos focais sobre a experiência de participar no programa *Unplugged*. Ao longo da descrição desta categoria, serão explicitados os aspectos positivos e negativos mais emergentes nas percepções de educandos que participaram do programa.

O elemento temático **1.2.1. Aulas voltadas para temas além das drogas** expressa a diversidade de opiniões advindas das reflexões suscitadas nos grupos focais sobre a experiência de participar do *Unplugged*. Nela, se expressam a compreensão dos adolescentes de aulas que exploraram temas não focados especificamente no problema da droga. Isto envolve uma diversidade de reflexões, como a possibilidade de aprofundar assuntos como enfrentamento de problemas, refletir sobre situações problemas e tomadas de decisão e a possibilidade de expressar opiniões sobre determinados assuntos. O trecho a seguir ilustra a síntese desta categoria:

“ – Moderador: E o *Unplugged* é diferente?

– Vários educandos: Sim, é.

– F3: Nós tivemos uma aula sobre problemas, terça-feira, que tinha que fazer uma dinâmica de tentar chegar do outro lado da sala, sem tirar o pé, só o pé na folha. Essa brincadeira sobre os planos.

– F2: E também teve uma brincadeira que ele fez de expressão. Era tipo tu chegar num grupo e falar, para brincar com eles.

– M4: É, tinha que saber das regras.” (GF 71)

Um dos pontos mais comuns que o *Unplugged* parece diferir de experiências anteriores de programas preventivos foi justamente a possibilidade de explorar temas que vão além da temática do uso de drogas. Os educandos participantes da maioria dos grupos focais, com exceção dos GF72 e GF82, destacaram percepções positivas sobre esta modalidade de programa. Durante a execução dos grupos focais, foi possível perceber a emergência consensual nas discussões sobre o modo como o *Unplugged* parecia ser mais “aprofundado” e “ir além das drogas” na sua execução.

No elemento temático **1.2.2. Aulas voltadas para os prejuízos sociais** refere-se a percepção positiva na perspectiva dos educandos participantes sobre determinadas aulas desenvolvidas pelo *Unplugged* que trouxeram situações-problema ou de risco como forma de prevenir o uso da droga. Nestas aulas, os educandos referiram a percepção positiva de refletir sobre situações concretas como festas ou momentos de integração em que envolviam a utilização de alguma droga (principalmente o álcool) e conseguir refletir e se posicionar sobre isso. Esta fala ilustra isso:

“É, como a gente aprender que as vezes nós estamos numa roda de amigos e todos bebem, mas você não. E a gente tem que aprender a dizer não de uma forma que não prejudique e vai ter um momento que vai acontecer isso com a gente na vida e a gente sabe o quê dizer que vai ser bom pra gente e pro nosso amigo também.” (F3, GF71)

Os educandos também referiram a possibilidade de debater em sala de aula sobre o uso de drogas, como o cigarro, como uma forma diferente e positiva de prevenir o uso de drogas:

“– M1: Então o que nós falamos, foi que eles fumaram porque eles quiseram, nós não forçamos. Nós não colocamos uma arma na cabeça deles para eles fumarem, então eles fumaram porque eles quiseram. E nós mostramos que faz mal fumar, pelo menos nós avisamos. Aí chegou um aluno da sala, o Vinícius, chegou à conclusão que nós estávamos no nosso direito.

– Moderador: Que vocês estavam coerentes, corretos?)

– M1: É.

– Moderador: Então o M3 falou que parece que a encenação, o encenar, fazer esse tipo de atividade ajuda a prevenir então?)

M3: Ajuda.

– Moderador: É uma aula que faz mais sentido?

– M1: É muito legal, fazer isso é legal pra caramba.” (GF81)”

De acordo com as discussões realizadas nos grupos focais, foi possível perceber que a discussão em sala sobre determinadas situações-problemas vivenciadas concretamente pelos educandos (como a oferta de determinado tipo de droga como o álcool) parecem produzir um efeito positivo na percepção dos educandos para a prevenção. Esta reflexão também se sustenta, por exemplo, na percepção negativa de um dos grupos focais (GF72) sobre o desenvolvimento do *Unplugged* na sala de aula, que iremos expor nos aspectos negativos do programa.

O terceiro e último elemento temático dos aspectos positivos, **1.2.3. Possibilidade de aprender através de brincadeiras**, refere-se a discussões e percepções advindas dos grupos focais sobre as diferenças do *Unplugged* comparado às outras experiências com programas

preventivos, referentes a metodologia lúdica do programa. Um dos pontos fortes mais destacados nas falas dos educandos foram as dinâmicas realizadas em sala de aula, como dispositivos de integração e realização de tarefas. Esta discussão comparativa ilustra esta categoria:

“– Moderador: Então ele era mais dinâmico tu falou? E tinha uma formatura tinha uma certificação? O PROERD era mais dinâmico do que o *Unplugged*?”

– M1: Não. É porque o *Unplugged* era mais brincadeiras e o PROERD era mais o caderno, era só no caderno então. O *Unplugged* era mais divertido.

– F2: É, o *Unplugged* era mais divertido, a gente aprendia com brincadeiras.” (GF71)

O aspecto lúdico do programa preventivo parece ter sido um atrativo importante para o desenvolvimento das ações em sala de aula. Na realidade de outros grupos focais, como do GF72, as brincadeiras também pareciam ser a única forma de conquistar a atenção dos educandos na participação do programa:

“A única coisa que deu para entender nesse projeto *Unplugged* foi quando teve as brincadeiras, aí a gente entendia o quê era. Porque daí a gente ficava em silêncio, mas o resto a gente não entendeu nada.” (F1, GF72)

Estes aspectos são detalhados nas próximas categorias de análise da pesquisa. No momento, destaca-se os aspectos negativos mais destacados pelos educandos participantes em relação ao programa *Unplugged*.

A maioria dos grupos focais realizados não destacaram aspectos negativos específicos ao programa *Unplugged*, aparecendo mais como sugestões em relação a possibilidade de certificação como o PROERD. No entanto, optou-se por construir duas subcategorias analíticas que refletem a percepção negativa em relação ao programa emergiram de dois grupos focais, GF72 e GF82, que compartilharam críticas em relação especificamente ao programa *Unplugged*.

Estas críticas geraram os elementos temáticos **1.2.4. Situações pouco realistas** e **1.2.5. Pouco aprofundamento no conhecimento**

**sobre drogas.** De acordo com a primeira subcategoria (1.2.4.), os educandos pouco perceberam a possibilidade de refletir situações de risco no desenvolvimento do programa. Estas falas ilustram este posicionamento:

“Porque eles não ensinavam a gente a como evitar, entendeu? Não ensinava a gente a evitar nem pra gente não fazer nada assim errado, entendeu? A única coisa que ela falava sobre drogas era o quê que a gente achava sobre isso, o quanto % de meninos da nossa idade que a gente achava usava. Não era sobre nós, para a gente não usar...” (F1, GF72)

– F1: É situações que a gente possa passar.

– F2: É porque agora, a partir da adolescência, a gente vai mais em festa e tem mais amigos, e adultos e maiores de idade podem oferecer várias coisas. Daí a gente tem que saber em como lidar com essa situação.

– F1: E pode correr mais riscos.” (GF72)

Diferente dos outros grupos focais, que destacaram como positivo justamente a reflexão desenvolvida em sala de aula sobre situações-problema como estas, este grupo não percebeu diferenças ou discussões a respeito destes temas durante a execução do *Unplugged*. Isto parece demonstrar que o programa pode ser implementado de maneiras específicas na realidade de cada sala de aula, sendo necessários encontrar os componentes necessários na relação em sala de aula que possam viabilizar a intervenção mais adequada dentro do proposto pelo programa.

O elemento temático **1.2.5. Pouco aprofundamento no conhecimento sobre drogas** emergiu da perspectiva de negativa dos educandos dos grupos focais GF72 e GF82 sobre os conteúdos visados pelo programa. Especificamente na perspectiva dos educandos do grupo focal GF82, o programa pouco explorou na reflexão sobre as consequências do uso de drogas e nas situações a serem prevenidas. Na

perspectiva destes educandos, as aulas que desenvolviam habilidades como autoestima não faziam sentido como ações preventivas:

“– Moderador: Porque a gente crê que a droga pode ajudar a gente em alguma coisa e com isso a gente usa, o *Unplugged* ajudou neste sentido?”

– F2: Não muito...

– F3: É que ele falava de drogas, mas nós não fizemos muitos trabalhos sobre a droga. Isso que é mostrar sobre as drogas, não é? Nós fizemos poucos trabalhos sobre as drogas. A gente fez mais sobre qualidade de vida, autoestima, não muito sobre a droga.” (GF82)

Da mesma forma, o grupo focal do GF82, apesar de não destacarem a preferência pela figura do policial como desenvolvedor do programa, referiram a utilização de documentários relacionados a dependência de drogas e a própria narrativa de ex-dependentes como uma possibilidade de ação preventiva no contexto escolar. Para este grupo específico, as ações preventivas deveriam explicitar as consequências negativas do uso de drogas, principalmente as doenças, como ilustra a discussão a seguir:

“– M3: Acho também que um usuário poderia vir explicar também né. Uma pessoa que usou e não usa mais.

– F3: É, uma pessoa que usou e se tratou. Se ela conseguiu sair daquilo, falar sobre a história dela.

– M1: Um dependente.

– F3: É, um dependente. Um ex-dependente, seria legal escutar sobre isso.” (GF82)

Apesar destas críticas serem provenientes de grupos focais específicos, podem indicar aspectos importantes a serem repensados no processo de implementação do programa. Por exemplo, a reflexão sobre situações-problemas foi expressada na discussão dos outros grupos focais, diferente do que ocorreu com o GF72. Da mesma forma, os

educandos participantes do GF82 referiram, ao longo da discussão, que já haviam experimentado álcool e cigarro, e não viram sentido nas ações desenvolvidas pelo programa *Unplugged* ao longo da sua implementação.

### 5.2.2 Categoria 2 - Percepções sobre a metodologia

Esta categoria expressa as percepções positivas e negativas dos educandos participantes referentes a metodologia desenvolvida pelo programa durante a sua implementação. A metodologia do *Unplugged* envolve necessariamente a utilização dos energizadores e de dinâmicas de grupo como estratégia pedagógica e preventiva nos seus diferentes módulos. Portanto, para fins de identificar as percepções dos educandos, principalmente referentes a aceitabilidade desta estratégia metodológica de prevenção, criou-se esta categoria como um dos pontos de avaliação da satisfação do processo.

A subcategoria **2.1. Potencialidades** refere-se as percepções positivas que emergiram dos diferentes grupos focais sobre o modo de execução das aulas do programa. Um dos pontos mais referenciados pelos educandos como positivo do programa foi justamente a maneira lúdica no desenvolvimento das ações em sala de aula. Diante disso, foi possível construir o elemento temático **2.1.1. Aprender através de dinâmicas**.

Nesta subcategoria, se inserem as diferentes estratégias pedagógicas utilizadas pelo programa que foram atrativas na perspectiva dos educandos participantes. Os educandos participantes referem que a possibilidade de aprender através de dinâmicas é mais interessante e divertida, diferente dos modelos mais comuns no cotidiano escola, como ilustra este trecho:

“Bem mais do que na escrita. Porque o jeito da escrita, ninguém entende. São poucas, bem poucas pessoas (que entendem). Na dinâmica todo mundo presta atenção, porque é um jeito engraçado de entender e é mais divertido.” (F2, GF72)

Uma das metodologias mais destacadas ao longo dos grupos focais foi a encenação do tribunal pró e contra a possibilidade de fumar cigarros. Todos os educandos dos grupos focais da GF6, GF71 e GF81

consideraram esta técnica atrativa e interessante para pensar as ações preventivas ao uso de drogas, especialmente por utilizar de debates e a possibilidade de perceber diferentes posicionamentos dos educandos sobre o tema:

“E tinham os juizes e a gente tinha que discutir sobre as drogas e sobre tudo, era engraçado porque a gente tinha que discutir e a gente não sabia que poderia sair isso da gente assim, isso era o mais legal que a gente tinha que discutir entre o grupo.” (F1, GF71)

Os diferentes energizadores utilizados também pelo programa apareciam recorrentemente nas discussões nos grupos focais, quando os educandos eram solicitados a refletir sobre quais atividades foram mais atrativas:

“A aula de interpretar foi eu, o Pedro, aquele ali de baixo, loirinho que usa óculos. Era uma aula para ser um táxi, foi legal. Um acenava e a pessoa tinha que parar e fazer que estava num táxi, um motorista de táxi. Foi legal.” (M1, GF81)

– F1: A que a gente anotava nomes de atrizes, autoras nas costas e tinha que tentar adivinhar.

– F2: Isso, e cada um tinha os seus grupos. E tinha que adivinhar quem era.

– M1: Pra se misturar se conhecer melhor, as pessoas se adivinhavam e o grupo aceitava ou não aceitava quem queria entrar.” (GF71)

As discussões nos grupos focais permitiram identificar como a utilização de diferentes técnicas lúdicas tornam o programa mais atrativo e motivador para engajamento dos educandos nas atividades. Como descrito anteriormente, as atividades lúdicas também eram as vezes a única forma de captar a atenção dos educandos:

“Porque era de teatro. Porque daí as pessoas prestavam mais atenção. Porque eram com

gestos, essas coisas, e as pessoas prestam mais atenção.” (F3, GF72)

O elemento temático **2.1.2. Interatividade na sala de aula** expressa as percepções positivas dos educandos sobre como as diferentes aulas permitiram a interação dos grupos em sala de aula. Diversos energizadores do programa foram citados pelos educandos, ao longo das discussões, que tinham a função de justamente misturar os grupos em sala de aula e viabilizar a interação entre diferentes educandos. A possibilidade de trocar de forma lúdica entre os colegas foi avaliada de forma positiva, como ilustram estes trechos:

“– Moderador: Então, vocês citaram três aulas. Foi a da abertura, da pesquisa e desta brincadeira. E porque elas foram interessantes?”

– F2: Ah, porque a gente se reuniu mais.

– F3: Porque foram aulas que a gente conversou mais.

– F2: É, foram aulas em que toda a turma, todo mundo se reuniu.” (GF6)

Portanto, a possibilidade de aprender com técnicas que viabilizam a troca entre os colegas e o interesse em comum por um mesmo objetivo parecem ser atrativas na perspectiva dos educandos. Isto se reflete também no último elemento temático, **2.1.3. Construção de objetivos e metas nas aulas**, referente as potencialidades da metodologia desenvolvida pelo programa.

Muitas atividades desenvolvidas pelo programa *Unplugged* envolvem a cooperação mútua para o desenvolvimento das atividades. Com isso, os educandos precisam se organizar em conjunto para realização de determinada tarefa. Um aspecto positivo apontado pelos educandos é a possibilidade de trocar com o colega e compartilhar conhecimentos, como se expressa neste trecho:

“É, se não pensar junto não tem como fazer a atividade, não tem como cumprir. Então o M3 chegou ele e a Deise. Eles não sabiam de algumas coisas, e como nós moramos em lugares, vamos dizer assim, ‘pesados’ nós

sabíamos de algumas coisas. Aí nós tivemos que explicar para eles o que era.” (M1, GF81)

Estas atividades, na ótica dos educandos participantes, foram avaliadas positivamente como estratégias metodológicas para o desenvolvimento dos módulos do programa. Mais adiante, será possível discutir a percepção dos educandos sobre o impacto destas metodologias interativas no cotidiano escolar, especialmente na mudança da interação entre os colegas durante a implementação do programa.

A subcategoria 2.2. Dificuldades na execução das aulas refletem as percepções dos educandos sobre as dificuldades e fragilidades vivenciadas durante o processo de implementação das aulas do programa *Unplugged*. Esta categoria emergiu das discussões em grupo referentes aos problemas vivenciados pelas diferentes turmas durante a execução das aulas.

O elemento temático 2.2.1. Bagunça em sala de aula foi facilmente o mais expressivo em todos os grupos focais. Durante as discussões realizadas com os educandos, foi possível identificar as percepções sobre as dificuldades do professor realizar determinadas aulas e tarefas do programa devido a não colaboração da turma com a proposta do programa.

Neste elemento temático, portanto, se inserem tanto as dificuldades das diferentes turmas colaborarem com o professor e se manterem engajadas na atividade, quanto a dificuldade vivenciada pelos educandos participantes de lidarem com colegas que não queriam participar das atividades mas continuavam em sala de aula. Por exemplo, especificamente na perspectiva dos educandos participantes do GF72, a bagunça na sala de aula e as dificuldades da professora em manejar as situações foram determinantes para os educandos não conseguirem participar efetivamente do programa:

“E também porque era meio difícil a gente entender as coisas, porque a turma toda não ficava quieta. Aí quando ela (professora) ia explicar alguma coisa, a maioria das pessoas não conseguia entender. Aí não faziam porque não conseguiam entender. Não ficava em silêncio, a turma é muito bagunceira.” (F1, GF71)

Da mesma forma, os educandos participantes dos grupos focais GF6, GF71 e GF81 referiram a dificuldade de realizar o programa

em determinados momentos quando colegas que não queriam participar continuavam em sala de aula. De acordo com a primeira aula do *Unplugged* (Aula 1- Abertura), o professor estabelece uma consigna de participação com a turma, dando a opção para quem quer realizar as atividades do programa. No entanto, esta consigna parece ter prejudicado, na perspectiva dos educandos participantes da pesquisa, o desenvolvimento de algumas aulas durante o programa:

“– M2: Eu achei errado nessas aulas aí que quem não queria fazer, ela deixava na sala. Aí as pessoas atrás ficavam falando e a gente não entendia as vezes.

– F2: E atrapalhava né?

– M2: É, atrapalhava a aula. Eu acho que ela deveria ter tirado da sala, ela sempre deixou lá dentro.” (GF81)

“Eu também acho que deveria tirar as pessoas que não estão (colaborando/participando), porque... Agora tinha duas aulas, aí tem as pessoas que não colaboram, aí o professor fica lá “Gente, por favor, façam silêncio” e nisso leva quase uma aula inteira.” (F2, GF6)

A questão da bagunça em sala de aula parece ter sido um ponto frágil importante na execução de algumas aulas do programa, já que os educandos referiam não conseguir compreender as orientações e atividades propostas devido ao barulho e não colaboração dos outros colegas na sala de aula. No entanto, alguns educandos refletiram sobre a questão da bagunça e propuseram estratégias de como lidar com estas situações:

“É que eu acho assim. Eu acredito que com a bagunça, ela devia pegar e tentar explicar e fazer uma brincadeira que a gente pudesse se expressar, feito alguma coisa que a gente pudesse conversar e falar sobre o assunto. Até porque a gente fez bastante coisas assim.” (M1, GF71)

Estas percepções parecem apontar para a utilização dos mesmos recursos didáticos mais atrativos, como as dinâmicas, do programa *Unplugged* como dispositivo de agregar e talvez solucionar parte da não colaboração da turma em relação ao desenvolvimento das aulas.

Outro elemento temático importante, que apareceu nas discussões dos grupos focais foi a curta duração de tempo das aulas do programa (2.2.2. Duração curta do tempo das aulas). De acordo com os educandos, as aulas do programa eram realizadas em 45 minutos e, na perspectiva deles, o tempo era insuficiente para o cumprimento de todas as tarefas necessárias para cada módulo.

Um ponto importante para refletir sobre o tempo, de acordo com a percepção dos educandos, era também a própria relação com a bagunça e o tempo disponível para realizar as atividades. A maior parte das discussões nos grupos focais apontou como a bagunça acabava interferindo no desempenho das aulas e, logo, no tempo de duração das mesmas para realizar os módulos:

“– F1: Bem, no meu outro colégio eu tinha 50 minutos cada aula, era quase uma hora. E era bem melhor. Porque 45 minutos passa bem rápido assim.

– F3: E ainda mais que a sala não colabora né.

– F1: Sim, aí a professora fica mais de 20 minutos pedindo silêncio. Aí quando ela consegue silêncio, já está acabando a aula.”  
(GF72)]

Ainda sobre as dificuldades específicas vivenciadas pelos educandos no desenvolvimento das aulas, surgiu o elemento temático **2.2.3. Dificuldade de sentir-se a vontade para participar das dinâmicas**. Alguns educandos participantes dos grupos focais afirmaram ter dificuldade de participar de dinâmicas do programa, especialmente as de encenação, já que exigiam do educando que fosse até a frente da sala para realizar a atividade:

“– M1: Não era que não participava e que ficavam fazendo bagunça. É que alguns sim só que tinham vergonha de fazer a brincadeira de aparecer na frente para todo

mundo, não era que eles não estavam participando, é que eles tinham vergonha e medo de alguma coisa.

– F1: Na verdade, é porque tinham vergonha. E as vezes a professora forçava e acho que ela não deveria fazer isso.

– M1: E tinha muitas coisas que tinha que ir na frente e conversar, e tinha que fazer um teatrinho. E tinha muita gente que não queria.” (GF71)

Segundo a perspectiva dos educandos participantes, apesar de alguns colegas participarem das atividades, nem todos os colegas estão dispostos a realizar as dinâmicas, especialmente as que envolvem encenação, já que podem se sentir com medo ou envergonhados para realizar a atividade. Da mesma forma, alguns educandos participantes do próprio grupo focal afirmavam não se sentirem a vontade para realizar as atividades, afirmando participar de forma periférica das dinâmicas durante as aulas.

Isto parece demonstrar a necessidade do professor ser mais sensível ao público no momento de executar a tarefa e principalmente não forçar o desenvolvimento de determinada técnica caso os educandos não estejam dispostos ou motivados para se engajar na aula. Estas reflexões serão mais aprofundadas quando forem descritas as categorias sobre a atuação do professor e também na análise dos dados.

### 5.2.3 Categoria 3 - Percepções sobre as aulas

A **categoria 3. Percepções sobre as aulas** expressa o posicionamento favorável ou não, na perspectiva dos educandos, sobre determinadas aulas do programa *Unplugged*. Durante a execução do grupo focal, foi solicitado aos educandos que refletissem sobre determinadas aulas que foram mais e menos atrativas.

Na **subcategoria 3.1. Aulas avaliadas positivamente**, foi possível identificar pelo menos dois elementos temáticos expressivos nas discussões dos grupos focais referentes às aulas mais atrativas na perspectiva dos educandos. No elemento temático **3.3.1. Aula 2 – Fazer parte ou não de um grupo**, foi possível identificar nas discussões a avaliação positiva desta aula na perspectiva dos educandos.

O principal ponto destacado da aula 2 pelos educandos foi a possibilidade de refletir sobre o pertencimento ou não do grupo através de uma atividade de adivinhação. Nesta aula, era solicitado a dois educandos que se retirassem da sala, e durante este momento, o professor construía uma consigna de um grupo ‘bom’ e um grupo ‘ruim’ construída junto com os educandos. Após isso, os dois educandos deveriam retornar a sala de aula e adivinhar quais as características necessárias para pertencer a cada grupo, que poderiam variar de acordo com a consigna realizada em cada sala.

Esta aula foi positivamente avaliada por todos os grupos focais realizados nesta pesquisa. De acordo com os educandos, a possibilidade de construir regras para pertencer ao grupo foi uma atividade interessante e também reconhecer que cada grupo possui uma identidade específica, compartilhada entre seus membros.

Da mesma forma, o elemento temático **3.1.2. Aula 5 – Fumando a droga cigarro, informe-se** foi positivamente avaliada por quase todos os grupos focais (com exceção do grupo focal da GF72). Esta aula era composta por duas etapas: na primeira parte, um teste de conhecimento era realizado em duplas de educandos através de cartões-respostas; na segunda parte, os educandos deveriam formar um júri, com argumentos pró e contra o uso de cigarro diante de uma situação-problema (a maioria das situações citadas era a defesa de uma empresa de cigarros contra um ex-usuário da droga), utilizando-se dos conhecimentos discutidos com os cartões-respostas.

Como descrito anteriormente nas potencialidades das metodologias do programa, a possibilidade de construir argumentos e debater as ideias em sala de aula parece ter sido o ponto forte desta na aula na perspectiva dos educandos. Já as aulas que foram avaliadas negativamente podem ser expressadas nos elementos temáticos **3.2.1. Aula 10 – Estratégias de enfrentamento** e **3.2.2. Energizador “Dando e recebendo elogios”**.

A aula 10 – Estratégias de enfrentamento foi a única aula descrita negativamente, pelo GF82. Nesta aula, era descrita a história de João, através de um blog, onde a personagem teria se mudado de casa e perdido o contato com amigos. O objetivo era refletir sobre esta situação-problema e proporcionar soluções para o caso de João. Os educandos afirmaram considerar a atividade enfadonha e não se identificar com a situação da personagem.

No entanto, o elemento temático 3.2.2. Energizador “Dando e recebendo elogios” recebeu avaliações negativas de todos os grupos focais realizados nesta pesquisa. O energizador “Dando e recebendo

elogios” pertence a aula 8 – Novo no pedaço e é realizado no final deste módulo com objetivo de ensinar aos educandos a desenvolver a habilidade de elogiar e receber elogios.

De acordo com a atividade, era necessário que os educandos colocassem papéis nas costas e outros colegas escrevessem elogios para o colega. No entanto, a consigna é que somente elogios deveriam ser escritos, o que caracterizou a atividade para a maior parte dos educandos como “forçada” e “falsa”. A maioria dos educandos, de todos os anos, descreveu não colaborar efetivamente com a atividade e se sentiu forçada a construir elogios para o colega, como expressam estes trechos:

“É, eu achei que não tinha muito a ver falar apenas as qualidades. Só positivos, não podíamos colocar negativo.” (F1, GF71)

“Não, você escrevia um elogio para a pessoa, aí muitos faziam sacanagem.” (M3, GF81)

É interessante destacar também que, quando solicitados a refletirem sobre determinada aula que parecia mais ou menos interessantes, quase todos os grupos focais não nomeavam especificamente a aula mas sim as atividades desenvolvidas durante a execução da mesma. Isto parece revelar que o ponto que mais chama atenção dos educandos no programa são justamente os energizadores e as dinâmicas desenvolvidas em salas de aula, e não uma aula propriamente dita.

Por isso, optou-se por criar a subcategoria **3.3. Pontos fortes desenvolvidos nas aulas**. Nesta subcategoria, foram alinhados os elementos temáticos mais significativos nas discussões dos grupos focais referentes aos tipos de atividades desenvolvidas que se destacam nas falas dos educandos. O primeiro elemento temático corresponde a 3.3.1. Encenação, presente principalmente nas aulas 7 – Atenção ao mundo e a sua vida e na aula 6 – Expresse-se. Na aula 7, é solicitado aos educandos a encenação de situações possíveis de risco e o desenvolvimento da assertividade e do posicionamento crítico diante destas situações. Da mesma forma, na aula 6, é solicitado aos educandos que realizem mímicas para expressar determinadas emoções. Estes elementos apareçam ao longo da discussão dos grupos focais como atrativos e interessantes na perspectiva dos educandos.

Outro elemento temático importante, 3.3.2. Possibilidade de debater temas, que apareceu em quase todos os grupos focais, foi a

possibilidade de discutir entre os colegas sobre determinado tema, como descrito anteriormente na descrição da “aula 5 – Fumando a droga cigarro, informe-se”. Estas duas formas de atividade parecem, nas discussões realizadas nos grupos focais, serem as atividades mais atrativas para os educandos participantes da pesquisa.

#### **5.2.4 Categoria 4 - Percepção sobre o material**

Com o objetivo de avaliar a satisfação dos educandos referentes ao material disponível do programa *Unplugged*, foi solicitado aos educandos participantes dos grupos focais suas percepções sobre a apostila e os materiais utilizados durante o processo de implementação. O principal objetivo desta reflexão foi identificar a qualidade do material, principalmente se o material possuía uma linguagem adequada e era atrativo para o público-alvo.

De acordo com as percepções dos educandos participantes, foi possível emergir a subcategoria 4.1. Sugestões de mudanças no material. Dois elementos temáticos foram extraídos das discussões, referindo-se à linguagem **(4.1.1. Linguagem mais adequada, com gírias)** e **(4.1.2. Imagens que facilitem a compreensão da tarefa)**.

Os educandos não referiram dificuldades na compreensão da linguagem do material, mas indicaram a inserção de gírias e uma linguagem mais adequada para adolescentes, considerando a apostila do programa muito “formal”. Da mesma forma, indicaram a utilização de imagens que explicitassem o sentido das tarefas dos módulos do programa. Um dos exemplos citados por uma das participantes (GF6) foi para comparar um pulmão sadio e um pulmão adoecido com as consequências da utilização do cigarro.

#### **5.2.5 Categoria 5 - Percepções de mudança a partir do programa**

A categoria 5. Percepções de mudança a partir do programa emergiu principalmente das percepções dos educandos referentes ao desenvolvimento de determinadas habilidades intra ou intersubjetivas que o programa propõe durante e após a sua implementação. O objetivo desta categoria foi expressar, na perspectiva dos educandos participantes, se o programa *Unplugged* efetivamente promove mudanças na ótica dos atores conforme aulas desenvolvidas.

Foi solicitado aos educandos que discutissem entre si sobre as percepções de mudanças nas relações com os colegas e no cotidiano escolar no transcorrer do programa e após a sua implementação. A partir das discussões, foi possível identificar três subcategorias importantes: 5.1. Mudança no conhecimento sobre drogas; 5.2. Mudanças nas percepções sobre si e 5.3. Mudança nas relações com o grupo.

Na subcategoria **5.1. Mudança no conhecimento sobre drogas**, foram descritos os elementos temáticos que corresponderam às percepções dos educandos referentes especificamente a temática do uso de drogas. De acordo com a análise, foi possível identificar dois elementos temáticos 5.1.1. Ampliar o conhecimento sobre drogas e 5.1.2. Perceber as situações e riscos advindos do uso de drogas.

No primeiro elemento temático, se insere as discussões dos grupos focais referentes a própria concepção de droga. Durante o desenvolvimento do programa, era explicitado o que seria a droga e quais as diversas funções que poderia ter para o adolescente. Alguns educandos referiram surpresa ao perceber que o álcool poderia ser considerado uma droga, diferente das concepções hegemônicas que costumam associar o termo droga ao uso de substâncias ilícitas como a maconha, a cocaína ou crack:

“– M1: É que tinham coisas que vinham na nossa cabeça e outras que a gente nem imaginava.

– F1: É porque eram coisas (as drogas) que a gente esperava mais (que fossem drogas pesadas). Aí a gente via e não acreditava (como no caso da cerveja).” (GF71)

No entanto, esta perspectiva não foi consensual entre os grupos focais. Alguns educandos, principalmente do GF82, explicitaram não perceber mudanças significativas na compreensão sobre as drogas e criticaram o programa por não descrever drogas mais “pesadas”:

“– F3: É que não foi tanto sobre as drogas, foi como eu te disse, foi sobre qualidade de vida, mais sobre a gente, sobre isso. Sobre as drogas mesmo, não.

– F2: Eu acho que tudo que tinha ali (em relação as drogas) a gente já sabia, né? Era o básico.

– F3: Isso, era o básico. Tinha que ter ser mais a fundo.” (GF82)

Diferente dos outros grupos focais, o GF82 tinha integrantes que já haviam experimentado álcool e cigarro e afirmavam que outros colegas na escola já faziam o uso constante destas substâncias, não percebendo diferenças significativas na compreensão dos riscos ou de como prevenir estas situações. Para eles, o enfoque preventivo deveria corresponder a utilização de estratégias mais alarmistas e que divulgassem os danos físicos da utilização do uso de drogas:

“– Moderador: Mas vocês, que já fizeram o uso de algum tipo de substância, ajuda a pensar sobre ou não?”

– F3: A pensar sobre, acho que não. Eu acho que se fosse mais declarado sobre as doenças que podem trazer, estas coisas. Sobre as coisas ruins que as drogas podem trazer, as pessoas pensariam mais.” (GF82)

Apesar dos dados qualitativos não permitirem uma generalização, isto demonstra a importância de conhecer o público-alvo das ações e os diferentes níveis de exposição ao risco do uso de drogas dos adolescentes. Para este grupo especificamente, o programa não teve impacto significativo na percepção e compreensão tanto da tipologia das drogas quanto dos riscos advindos.

O segundo elemento temático, 5.1.2. Perceber situações e riscos advindos do uso de drogas, corresponde a compreensão dos educandos participantes do conhecimento sobre as consequências do uso de determinadas substâncias e também de possíveis situações de enfrentamento que podem ocorrer e como agir nestas situações. A discussão mais predominante nos grupos focais foi o desenvolvimento da habilidade de recusa e da assertividade como estratégias para lidar com uma situação em que algum amigo oferece uma substância:

“– M2: É, mais percepção sobre a droga, bebidas e coisas. E agora a gente tem bem mais uma, como é que eu posso dizer, uma outra visão.

– F1: E também a gente não sabia como prevenir e quais eram os efeitos que as drogas

causavam. Então agora a gente já sabe mais ou menos pra gente no futuro não usar drogas.” (GF6)

Da mesma forma, uma discussão interessante entre membros de um mesmo grupo focal explicitou as dificuldades que poderiam ser vivenciadas pelos educandos caso fossem submetidos a uma situação de risco para o uso de alguma droga e como poderiam se posicionar, como ilustra este trecho:

“– F1: Mas tem que aprender a como dizer não sem machucar um ao outro e não perder as amizades. Porque praticamente todo mundo fuma só porque é amigo, o cara vai ser mais popular na escola. Tem gente que acha que vai ter mais amigos.

– M3: Mas se o cara te oferecer uma droga, ele não é teu amigo!

– F2: Tá, mas se ele falar “Se tu não fumar tu não é meu amigo”. E aí tu vai só pra agradecer ele e pra continuar sendo amigo dele? É mais isso.

“– F1: É, se por exemplo, você gosta dele, conhece ele desde pequeno?

– M1: É, você pode acabar fumando para não perder a amizade.

– F1: Por isso que tem que aprender a dizer não, mas sem perder a amizade.” (GF71)

A importância deste trecho, apesar de longo, foi em explicitar como os educandos participantes da pesquisa avaliativa se apropriaram de determinados comportamentos que o programa buscou desenvolver, como a assertividade e as habilidades de recusa, numa perspectiva mais crítica. No entanto, um dos grupos focais considerou justamente o contrário durante a implementação do programa, explicando como o programa não auxiliou a refletir sobre estas situações:

“E eram perguntas do tipo “O que você faria nessa situação?”, “Se você se colocasse no lugar de alguma pessoa...”, se um amigo seu oferecesse drogas para você e aí você aceitaria ou não aceitaria se ele começasse a xingar, não sei o quê, entendeu? Aí você aceitaria ou não aceitaria... No *Unplugged* não era assim, era só você usou e alguma coisa assim, era mais perguntas sobre nós, e não sobre o que a gente poderia passar...”  
(F2, GF72)

É possível, a partir destas considerações, perceber que as experiências de implementação do programa podem ser completamente diferentes dependendo dos contextos de aplicação. Isso reforça ainda mais a necessidade de acompanhar o desenvolvimento das ações dos programas no contexto escolar, na medida que as discussões realizadas nos grupos focais permitiram apreender experiências díspares sobre a realização de determinadas atividades do programa.

Na subcategoria **5.2. Mudanças nas percepções sobre si**, buscou-se apreender as experiências e as discussões dos educandos participantes sobre a percepção de mudanças na percepção de si, como o desenvolvimento de habilidades intrasubjetivas (autoestima, pensamento crítico, tomada de decisões). Foi possível identificar, a partir das reflexões com educandos, dois elementos temáticos expressivos: 5.2.1. Capacidade de se posicionar e 5.2.2. Conseguir se expressar em grupo.

De acordo com as discussões realizadas em grupo, o elemento temático 5.2.1. apareceu de forma expressiva, principalmente nos grupos focais do 6<sup>a</sup>. ano e do 7<sup>a</sup>. ano 1. Neste elemento temático, a principal discussão se deu em torno da percepção de conseguir se posicionar diante do outro de forma assertiva, com objetivo de não prejudicar o vínculo de amizade. Alguns trechos dos grupos focais permitem ilustrar esta reflexão:

“Eu também sou (da igreja) e já aconteceu essas coisas que eu aprendi (no programa) comigo. Por exemplo, estou no meio de outras pessoas e sou forçada a beber e eu não sei dizer não pessoalmente. E as vezes eu fazia coisas fazia coisas que eu não gostava.”  
(F1, GF71)

“É, como a gente aprender que as vezes nós estamos numa roda de amigos e todos bebem, mas você não. E a gente tem que aprender a dizer não de uma forma que não prejudique e vai ter um momento que acontecer isso com a gente na vida e a gente sabe o que dizer que vai ser bom pra gente e pro nosso amigo também.” (F3, GF71)

É possível identificar, a partir das discussões suscitadas nos grupos focais, o desenvolvimento de habilidades como a assertividade, habilidades de recusa e as tomadas de decisão por parte dos educandos participantes. No entanto, estas habilidades costumam estar vinculadas a situações-problema específicas, que envolvem a relação com os pares, principalmente os amigos.

O elemento temático 5.2.2. Conseguir se expressar apareceu, principalmente, nos grupos focais do GF6, do GF71 e do GF81. Este elemento temático sintetiza as discussões realizadas nos grupos focais em torno de educandos que passaram a conseguir se expressar mais em grupo. Um aspecto interessante que apareceu no GF6 foi a afirmação de uma educanda que, antes do programa, se afirmava como tímida e com dificuldades de se comunicar com os colegas e que passou a desenvolver vínculos com os colegas durante o desenvolvimento do programa:

“Bem, eu acho assim. Antes do Unplugged eu era mais quietinha e também sou inteligente, e antes eles não me respeitavam. Me chamavam de nerd e agora eles me respeitam bastante assim.” (F1, GF6)

Outros educandos também afirmaram as mudanças percebidas em si e também nos colegas após o desenvolvimento de algumas atividades do programa, principalmente as metodologias de debate:

“Ninguém expressava as opiniões dentro da sala, parece que tínhamos vergonha de falar o que pensamos e agora não, todo mundo fala o que pensa. De expressar a própria opinião. Mas depois todo mundo se expressou. E foi bem legal.” (M2, GF71)

Portanto, a partir das discussões realizadas com os educandos, é possível identificar mudanças percebidas na forma de interagir com a

turma e desenvolver determinadas habilidades. No entanto, esta afirmação não é consensual entre todos os grupos focais realizados na pesquisa avaliativa. Os grupos focais GF82 e GF72, da mesma forma que nas categorias descritas anteriormente, afirmaram não perceber estas mesmas mudanças durante a implementação do programa.

A subcategoria **5.3. Mudanças nas relações com o grupo** buscou expressar as discussões suscitadas nos grupos focais referentes a percepção dos educandos participantes sobre a modificação das interações em sala de aula durante e após a implementação do programa. Três eixos temáticos foram organizados para sintetizar a categoria: 5.3.1. Perceber os outros colegas de sala, 5.3.2. Trabalhar com outros grupos de colega e 5.3.3. Resolução de conflitos entre colegas.

Durante as discussões realizados com educandos participantes, foi possível identificar de forma consensual em alguns grupos a expressão de mudanças na interação da turma durante e após a implementação do programa. No elemento temático 5.3.1., os educandos expressaram como o programa permitiu que os colegas pudessem conhecer uns aos outros e principalmente conhecer os diferentes posicionamentos diante de algumas questões. As atividades que exigiram a cooperação entre colegas e a discussão em grupo viabilizaram a mudança de percepção sobre o outro:

“– F3: Aí pelas dinâmicas a gente foi interagindo. Eu não falava muito com o M5 antes, eu não brincava com o Paulo, com o José e com o M5. E agora sim, e com o M4.

– F2: É, agora a gente está falando mais com ele (M4).” (GF6)

Outras vivências que foram compartilhadas foi a mudança de percepção sobre colegas que costumavam ser muito tímidos na interação em sala de aula e durante e após o programa, passaram a estabelecer mais vínculos com os outros colegas:

“– F1: Mas agora eu falo com quase todo mundo da sala.

– M1: É verdade, ela tá mais solta, eu estou até estranhando. Os dois (F1 e M4) eram os mais quietos da sala, agora estão

mais...Agora virou a “capetinha” e o “capetinho”.

– F3: Imagina a F2, ela já era “arteira”, imagina agora com a Jennifer.” (GF6)

Alguns educandos também afirmaram que o programa possibilitou compreender e se colocar no lugar do outro, como expressa o seguinte trecho:

“Sim. A maioria dessa gente não tá sozinha no *Unplugged* a gente aprendeu que formas de ajudar um ao outro. Por exemplo, a gente pensa as vezes que o nosso melhor amigo não fuma, mas se ele tá fumando a gente pode ajudar. Não é uma coisa só dele, ajudou a gente a compreender mais a pessoa. Colaborar com o outro que pode estar com problema de droga, usando droga.” (F3, GF71)

– Moderador: E vocês acham que as dinâmicas podem melhorar a relação entre vocês?

– F2: Acho que sim. Porque eu vi com a Maria, eu não via antes.

– Moderador: Você sentiu isso?

– F2: É, bem diferente. Porque a gente fala das pessoas sem conhecer elas, né?” (GF72)

Estas afirmações parecem ter surgido principalmente a partir da participação dos educandos em atividades com grupos diferentes dos usuais. O eixo temático **5.3.2. Trabalhar com outros grupos de colega** buscou expressar as opiniões e reflexões dos educandos sobre a possibilidade de trabalhar em grupos diferentes das “panelinhas” que costumam permear a sala de aula.

Ao longo do desenvolvimento do programa *Unplugged*, diversas técnicas são utilizadas para reagrupar a sala de aula e permitir que os educandos trabalhem com outros colegas. As técnicas que estabelecem esta função são os energizadores que promovem mudanças nas rodas comuns de colegas. A experiência de trabalhar com diferentes

grupos foi avaliada positivamente pela maioria dos educandos participantes da pesquisa, e podem ser expressadas pelos seguintes trechos:

“Melhorou. Como eu já tinha dito tinha os grupos, os grupinhos (de educandos) e no *UNPLUGGED* não podiam escolher seus grupos, o que eu estava falando e aí ficava tudo misturado e tinha que conhecer as pessoas, ver as opiniões dela mesmo que você nunca tenha feito trabalho com ela antes.” (M1, GF71)

“– M1: Então... Eu no começo do ano, eu falava com as meninas, com a Maria nem tanto. Então com quem eu não falava bastante era com João. E isso nós fomos discutindo, com o grupo.

– Moderador: E vocês acham que o *Unplugged* ajudou nisso?)

– M1: Acho que ajudou, porque se tornou um grupo. Porque se o grupo não conversar não tem como fazer a atividade.” (GF81)

Um grupo focal específico, GF6, avaliou positivamente as modificações na interação do grupo durante a implementação do *Unplugged* e afirmou a utilização de novos espaços do cotidiano escolar para reunião do grupo:

“É que eu acho assim que o *Unplugged* também ajudou a gente na hora do recreio. Porque na hora do recreio ninguém se reunia, ficava um em cada canto. Daí a gente até encontrou um cantinho ali que tem dois bancos, da árvore ali...” (F2, GF6)

Estas considerações permitem identificar como o programa pode impactar positivamente as interações em sala de aula e a melhoria na relação entre os educandos dependendo da implementação das práticas. O último elemento temático desta categoria analítica também buscou identificar potencialidades na percepção dos educandos nas mudanças percebidas durante a implementação do programa.

O último elemento temático que emergiu na discussão com os grupos focais sobre mudanças percebidas na interação em sala de aula foi o 5.3.3. Resolução de conflitos entre colegas. O desenvolvimento de técnicas de integração entre os educandos pode promover ou não a possibilidade de resolução de conflitos prévios a implementação do programa.

Foi recorrente, na fala dos educandos participantes do grupo focal, a presença de conflitos entre colegas na sala de aula nos diferentes anos investigados nesta pesquisa. Isso se reflete em discussões e brigas que podem chegar a agressão física entre os educandos. A violência na escola e a agressividade para negociar com os conflitos apareceram até mesmo durante a execução de um dos grupos focais.

No entanto, na experiência de pelo menos dois grupos focais (GF61 e GF71), foi possível identificar na percepção dos educandos a melhoria no clima da sala de aula e na negociação dos conflitos durante a implementação do programa. Segundo os educandos, a possibilidade de trabalhar de forma cooperativa com colegas que antes possuíam conflitos foi percebida de forma positiva, como se expressa no seguinte trecho:

“Acabou que dessa vez não teve briga, mas a gente se estranhava. Aí gente começou a conversar mais, a fazer coisas mais em dupla. Teve uma aula na sala de informática que a gente fez junto, essas coisas assim. Melhorou bastante depois.” (M1, GF6)

Contudo, houve situações em que programa não conseguiu resolver os conflitos existentes em sala de aula. Especificamente em um dos grupos focais, no GF81, apareceu um conflito entre dois colegas de sala de aula que não conversavam há pelos menos dois anos letivos.

A existência de conflitos entre os educandos e a utilização de técnicas e dinâmicas em sala de aula pode representar uma potência de mudanças nos conflitos. No entanto, a utilização das técnicas e a compreensão da emergência de determinados conflitos entre os educandos parece ser uma das habilidades necessárias os responsáveis pela a execução destas atividades em sala de aula.

Esta reflexão remonta necessariamente para a próxima categoria de análise, que busca expressar as relações existentes entre os educandos participantes e os professores que coordenaram as atividades ao longo do programa.

## 5.2.6 Categoria 6 - Professor enquanto mediador do programa

Esta última categoria expressa a síntese das discussões dos educandos participantes da pesquisa avaliativa acerca do professor enquanto mediador das aulas do programa *Unplugged*, com enfoque nos seus pontos positivos, negativos e sugestões de um tipo-ideal de mediador na aplicação de programas preventivos. Esta categoria se demonstrou relevante nas discussões dos grupos focais, já que trouxe elementos importantes para compreender o engajamento dos educandos nas atividades durante a execução do programa.

A primeira subcategoria **6.1. Percepções positivas** expressa a síntese das opiniões e consensos dos educandos a respeito de pontos positivos do professor, de acordo com a implementação do programa em cada sala de aula aqui investigada, durante a sua execução. As reflexões dos educandos a respeito dos seus respectivos professores foram variadas, já que expressavam as relações específicas que o professor estabeleceu com cada turma. No entanto, buscou-se aqui encontrar similitudes e diferenças entre a diversidade dos grupos focais, com objetivo de encontrar elementos em comum que permitissem compreender a experiência positiva do professor enquanto mediador das aulas.

Foram identificados dois elementos temáticos principais nas percepções positivas acerca do professor. O primeiro deles, **6.1.1. Professores convivem com os educandos**, sintetiza as reflexões dos educandos em se sentirem a vontade em participar ou realizar programas como o *Unplugged* com os professores. A única vivência anterior de programas preventivos no contexto escolar dos educandos participantes da pesquisa havia sido o PROERD, e em alguns grupos focais (especificamente da GF71 e GF81) a experiência não foi avaliada positivamente no vínculo com o policial mediador do PROERD. Este trecho ilustra esta reflexão sobre as opiniões dos educandos do GF71 sobre o professor:

“– É mais legal com o professor a gente já conhece mais e fica com ele a metade do ano e já está acostumado com ele.

– É, o professor a gente já conhece mais ele. E o policial era bravo, não conhece a gente muito tempo e não sabe como a gente é. A gente levou um monte de esporro dele.” (F1 e F2 do GF71)

Com exceção do GF2, que avaliou positivamente a figura do policial como mediador de um programa preventivo ao uso de drogas, todos os outros grupos focais avaliaram positivamente a figura do professor como coordenador das atividades.

Outro ponto importante a respeito da figura do professor na execução do programa foi o elemento temático **6.1.2. Abertura ao diálogo com o professor**. Neste elemento temático se expressa a avaliação positiva dos educandos participantes em relação a possibilidade de estabelecer um vínculo de confiança com o professor, especialmente para lidar com o tema do uso de drogas:

“É, ela é bem focada, explica bem. Por exemplo, se alguém falava que usava, ela não falava mal, sabe? Aceitava normalmente, ‘tipo, usa’.” (M3, GF82)

Como descrito também no elemento temático 1.1.2. Experiência com o PROERD, foi consensual na discussão da maioria dos grupos focais o modo como os educandos participantes se sentem mais abertos e acolhidos para refletir sobre o uso de drogas junto a determinados professores. No entanto, os educandos também refletiram sobre aspectos frágeis da figura do professor e possíveis sugestões para um tipo de professor que poderia desenvolver ações específicas para a prevenção ao uso de drogas.

Na subcategoria **6.2. Aspectos negativos** se expressa em síntese a diversidade de opiniões negativas ou críticas ao desempenho do professor durante a execução do programa *Unplugged*. Esta subcategoria foi organizada em três eixos temáticos centrais: **6.2.1. Dificuldade de estabelecer regras e limites com os educandos**; **6.2.2. Professores desmotivados a executar o programa** e **6.2.3 Sentir-se forçado a realizar as atividades**.

O elemento temático **6.2.1** expressa as dificuldades no manejo da sala de aula, na opinião dos educandos, por parte dos professores e também as dificuldades dos professores em estabelecer ou cumprir regras durante a execução do programa. No GF72, por exemplo, foi expressiva a discussão dos educandos participantes das dificuldades que a professora enfrentava em negociar com a bagunça em sala de aula e o impacto no desenvolvimento das aulas do programa:

“E mesmo a gente querendo prestar atenção, não tinha silêncio na sala de aula. Então não tinha como explicar. E ela gritava, gritava e

ninguém escutava o que ela estava fazendo. Aí ela falava e ninguém escutava, porque a bagunça era tão grande que não tinha silêncio.” (F2, GF72)

Este grupo, particularmente, expressou diversas vezes as dificuldades de compreender as atividades desenvolvidas ao longo do programa devido a bagunça na sala de aula. Da mesma forma, os educandos participantes deste grupo focal não identificaram mudanças significativas no desenvolvimento de habilidades ao longo do programa, apesar de legitimar as dinâmicas de grupo e os energizadores como estratégia pedagógica divertida e atraente para participar das atividades.

Além disso, os educandos participantes também expressaram as dificuldades dos professores em estabelecer regras e limites com a sala de aula e principalmente cumpri-las, como por exemplo, a questão da não participação em sala de aula:

“– F1: É que tá mais para ela respeitar os alunos do que os alunos respeitarem ela. Porque ela pede silêncio, ela não grita, aí ninguém da silêncio. Aí ela grita, mas aí quando ela vai tirar de sala, os alunos dizem “Não, não me tira...” Aí ela deixa na sala de aula.

– M2: Ela se intimida.

– F1: É. Aí ela não tem autoridade. Porque quando ela vai tirar, eles pedem para voltar, aí ela deixa voltar.” (GF72)

Outros educandos também avaliaram negativamente a postura de professores que não cumpriram determinadas regras pactuadas no início do programa (Aula 1 – Abertura), principalmente quando permeava um tom de ameaça por parte dos professores:

“É porque no começo do programa ela falou assim, isso aqui ninguém é obrigado a fazer, não vai valer nota eu vou cobrar mas não vou cobrar assim muito rígido e aí ela começou a passar os deveres. E no outro dia quem não fazia ela brigava e mandava pra fora.” (M2, GF71)

A pactuação de regras em conjunto com os educandos parece ser um aspecto importante durante a execução das atividades do programa, já que apareceu tanto nos aspectos positivos quanto nos aspectos negativos da postura do professor em sala de aula. Em diversos momentos dos grupos focais, os educandos participantes reiteravam a importância do professor estabelecer regras e limites em conjunto com a sala de aula e principalmente conseguir cumpri-las ao longo do programa.

O elemento temático **6.2.2.** buscou sintetizar as percepções negativas em relação a postura do professor ao sentirem-se forçados a participar da atividade. Esta discussão apareceu de forma expressiva em pelo menos dois grupos focais (GF71 e GF81) e de forma periférica nos outros grupos. Segundo os educandos, em determinadas aulas, alguns professores costumavam deliberar as ações do programa mesmo quando os educandos não estavam motivados ou a vontade para realizar determinada atividade:

“É teve uma questão que eu faltei a aula e daí eu era obrigada a fazer para fechar o livro para entregar, daí eu não sabia, não fiz aquela aula, e eu tive que responder qualquer coisa. Porque eu não sabia o que responder e não podia deixar nada em branco.” (F3, GF71)

Em determinados grupos, sentirem-se forçados a realizar a atividade foi percebida como um desrespeito na perspectiva dos educandos, como este trecho também exemplifica:

– M2: A única coisa que não foi legal foi a professora querer forçar a gente a falar. Eu acho que a professora foi muito chata.

– M1: Ela fala para nós que os pais não deram educação pra gente. Mas no caso, ela mandava os outros ficarem quietos. Ela não fala aquele palavrão, mas ela falava coisas.” (GF81)

Na percepção dos educandos, sentirem-se forçados no engajamento nas atividades parece impactar a forma de se manter motivados a participar das atividades. Estes mesmos elementos temáticos que permearam as percepções dos educandos acerca dos

aspectos positivos e negativos em relação a postura dos professores são identificados nas sugestões dos educandos de um professor que poderia implementar o programa.

Na última subcategoria de análise, **6.3. Sugestões para um professor que executará o *Unplugged***, foi solicitado aos educandos participantes de cada grupo focal que discutissem entre si sobre as características importantes de um professor que poderia desenvolver o programa *Unplugged* e, se possível, um exemplo de professor do seu cotidiano escolar. Este exercício reflexivo foi importante para captar, na perspectiva dos participantes, quais seriam as características ideais para um mediador dos programas preventivos ao uso de drogas para adolescentes.

A partir das discussões suscitadas nos grupos, foi possível estabelecer três elementos temáticos centrais: **6.3.1. Professor com mais conhecimento da temática da prevenção e uso de drogas;** **6.3.2. Conquistar o respeito dos educandos** e **6.3.3. Professores empáticos com o período da adolescência**. Estes três elementos sintetizam as perspectivas ideais de um professor que poderia desenvolver o programa *Unplugged* e fornecem indicações importantes para refletir o papel desempenhado pelo mediador nos programas preventivos.

O primeiro elemento temático **6.3.1.** expressa a importância do conhecimento, por parte do professor que deve aplicar os programas, em relação a temática sobre o uso de drogas. Em todos os grupos focais, o conhecimento específico sobre a tipologia das drogas, além da compreensão dos riscos e danos advindos do uso foram aspectos importantes apontados pelos educandos participantes para o desenvolvimento das aulas.

Segundo os educandos, as aulas podem se tornar mais interessantes e motivadoras no caso de professores que possuam um conhecimento mais aprofundado em relação a temática, principalmente para tirar dúvidas específicas dos educandos. Na percepção dos educandos, um professor com mais conhecimento sobre a temática poderia explorar também outras metodologias para as aulas:

“M1: Eu acho que o professor não teve tanta experiência mesmo para explicar pra gente adequadamente o quê a aula deveria passar pra gente. Deveria ter um professor adequado e entregar um CD, com um documentário, tipo, sempre em cada aula vir um documentário, ou algo desse tipo...” (GF6)

Alguns educandos referiram não encontrar espaço para discutir determinadas dúvidas, como por exemplo tipos de drogas e os diferentes danos associados. Outro elemento temático importante que surgiu nas sugestões dos educandos foi **6.3.2. Conquistar o respeito dos educandos**, que expressa a postura do professor para lidar as relações entre os educandos em sala de aula, principalmente na negociação de regras, limites e respeito com os educandos.

Em cada grupo focal, a questão dos limites e das regras em sala de aula foi reiterada por parte dos educandos. Por exemplo, ao serem solicitados a refletir sobre um professor que conseguia estabelecer este tipo de vínculo com os educandos, os participantes do GF71 destacaram o professor de história na escola, que segundo os participantes era uma figura de autoridade e referência na sala de aula, diferente de autoritarismo, como expressa o seguinte trecho:

“– F1: Ele é rígido, mas ele não gosta de resolver nada na diretoria, ele tenta resolver tudo na sala.

– F3: É, por exemplo, se acontece algo, ele vai a fundo, ele tenta compreender e resolve ali. Ele tenta rever tudo na sala.

– M1: Sim, porque é interessante.

– F2: Isso, ele respeita a gente e a gente respeita ele.

– M1: As pessoas ficam quietas na aula dele e não por medo é porque a aula dele é muito interessante, ele explica de um modo que a gente fica interessado, não tem preguiça de explicar novamente.” (GF71)

Da mesma forma, o GF72, que expressou as dificuldades da execução do programa *Unplugged* devido a bagunça na sala de aula, referiu a presença do professor de matemática como ideal para a realização do programa. Na perspectiva destes educandos, perceber este professor como uma autoridade na sala de aula era importante, já que mesmo estabelecendo regras e limites firmes, o professor mantinha uma postura respeitosa com os educandos:

“– M1: É porque assim, o professor de matemática ele sabe um jeito melhor de falar com os alunos. A professora não, ela não tem controle dentro da sala.

– M3: É, ela já dá uns berros.

– M1: O professor (de matemática) tomava o controle na sala de aula.” (GF72)

Estas reflexões parecem indicar que a figura de um professor enquanto figura de autoridade, diferente de autoritário, e capaz de estabelecer regras e limites com os educandos na sala de aula é percebida de forma positiva e ideal pelos educandos na execução do programa.

O último elemento temático 6.3.3. Professores empáticos com o período da adolescência, expressa as reflexões dos educandos acerca de professores que possam compreender os adolescentes e se colocar no lugar deles. Assim como os educandos avaliaram positivamente os professores como referências de mais confiança e abertura ao diálogo, um ponto destacado no professor tipo-ideal para desenvolver o programa foi uma postura mais empática com o período da adolescência.

Este elemento temático pode ser expresso, por exemplo, nas opiniões dos adolescentes quando referem professores mais jovens ou que descrevem suas próprias experiências enquanto adolescentes ao desenvolverem as aulas. Os educandos referem se sentirem mais a vontade para discutir temas como o uso de drogas com professores que possam trazer suas próprias experiências nestas situações, como pode ser expressado neste trecho:

“Tipo, a professora Maria é bem mais jovem do que a professora Elis. Então a adolescência da Elis já foi diferente, a da Maria é um pouquinho mais parecida com a nossa. Não querendo falar de idade, sem preconceito, mas tem que achar um professor mais jovem, que entenda os alunos...” (M1, GF81)

“– M3 - Falar das coisas dele, falar o que ele fez no passado.

– Moderador: O professor se expor também?

– M3 - Sim, quando ele fala, a gente fala também.” (GF82)

Considerando a temática do uso de drogas no período da adolescência e a finalidade do programa, as reflexões dos educandos parecem indicar que o professor ou profissional responsável por desenvolver programas ou intervenções voltadas para este público-alvo devem ser mais empáticos com este período do desenvolvimento. Segundo as discussões realizadas nos grupos focais, estes elementos parecem garantir o estabelecimento de um diálogo mais genuíno com os educandos neste tipo de intervenção.

Para fins de organização e análise dos dados, a discussão dos resultados da pesquisa será realizada na próxima etapa da dissertação.



## 6 TRIANGULAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo geral desta pesquisa, como parte do macroprojeto avaliativo do programa *Unplugged*, foi avaliar a satisfação dos educandos no processo de implementação do programa na sua fase piloto. Por isso, parte dos resultados obtidos nesta investigação avaliativa foram destinados aos relatórios da equipe avaliativa sobre o programa *Unplugged*, precisamente no período de fevereiro do ano de 2014.

Naquela etapa da investigação avaliativa no macroprojeto, os dados produzidos por esta pesquisa avaliativa sustentaram a continuidade do programa para a segunda parte da pesquisa avaliativa, que foi a composição do ensaio randomizado controlado, com objetivo de avaliar os resultados obtidos após a implementação do programa. No entanto, no momento atual desta análise, serão discutidos os resultados da pesquisa avaliativa naquele período, a partir de uma discussão mais elaborada e sistemática dos resultados obtidos.

Para isso, para fins de organização do processo analítico, a discussão será organizada a partir dos objetivos específicos desta dissertação. A análise dos resultados desta pesquisa avaliativa utilizou-se da triangulação de métodos como estratégia analítica para a investigação dos resultados.

O objetivo da triangulação de métodos na pesquisa avaliativa é observar um mesmo objeto a partir de óticas diferentes, metaforicamente como um caleidoscópio, e a premissa da análise é a busca do diálogo dos diferentes delineamentos utilizados para a investigação de objeto (Minayo, 2010). Portanto, para avaliar a satisfação dos educandos participantes, buscou-se privilegiar a expressividade dos resultados obtidos pelos delineamentos quantitativos (por exemplo, um alto grau de apreciação na participação do programa) e o aprofundamento destes mesmos dados a partir de delineamentos qualitativos.

### 6.1 Caracterização da satisfação dos educandos na participação do programa e comparação entre os diferentes anos

Segundo Saunders *et al.* (2005) a satisfação em relação a determinadas intervenções realizadas na execução de um programa preventivo pode ser reconhecida como a percepção da “dose recebida” pelo público-alvo. De forma geral, a dose recebida é um conceito da

área de avaliação de programas preventivos que pode ser heurísticamente delimitado dependendo dos indicadores que se pretende avaliar num determinado projeto. No caso da satisfação dos educandos participantes da pesquisa avaliativa do processo de implementação do programa *Unplugged*, a apreciação de participar de um programa preventivo contextualizado na escola e integrado ao currículo escolar se demonstrou como um indicador relevante, considerando o ineditismo de tais programas preventivos no contexto brasileiro (Canoletti & Soares, 2005).

De acordo com os dados quantitativos levantados, foi possível estabelecer uma média satisfatoriamente adequada de 3,89 (DP=0,925) para a apreciação dos educandos em relação ao programa *Unplugged*, sendo que a distribuição das frequências das respostas indicou que aproximadamente 70% dos educandos participantes apreciaram a experiência de participar do programa. Entre as séries, a distribuição também foi semelhante, sendo que a 6ª. teve a maior média entre as três séries, com a média de 3,95 (DP=0,877).

No entanto, a experiência de participar do programa *Unplugged* não poderia ser limitada a análise quantitativa da distribuição das respostas do questionário. Na dimensão qualitativa do questionário de satisfação EU-Dap, foi possível emergir a categoria “Novas aprendizagens”, que destacou posicionamentos positivos dos educandos como a experiência de aprender coisas novas e diferentes e realizar um programa no contexto escolar. Esta categoria, apesar de não ser a mais expressiva na análise de conteúdo das respostas positivas em relação ao programa, permitiu identificar como foi a experiência dos educandos de participar do programa.

Na etapa qualitativa da pesquisa com os grupos focais, a experiência de participar do programa foi contemplada pela categoria 1. Experiência de participar de programas preventivos. O ponto de partida para análise foi identificar as experiências prévias dos educandos e comparar com a experiência de participar do programa *Unplugged*. A partir das discussões com os educandos, foi possível identificar que o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) havia sido a principal experiência descrita pelos educandos de participar de programas preventivos, com a exceção de apenas uma educanda do GF6 na amostra qualitativa.

De acordo com as discussões realizadas, as diferenças nas experiências entre o PROERD e a *Unplugged* foram significativas para três dos cinco grupos focais realizados. O elemento temático 1.1.2. Figura do policial como autoritário indicou as percepções nos grupos

focais sobre o temor e incômodo na perspectiva dos educandos de participar de um programa voltado para a prevenção ao uso de drogas coordenado pela figura do policial. Isso pareceu depender também da relação que o profissional da segurança pública estabelece a nível comunitário com o contexto escolar, já que apareceu de forma expressiva no GF8 a percepção dos policiais como figuras de autoridade e desrespeito com os educandos devido aos fatores de risco comunitários daquele contexto escolar específico em relação ao tráfico de drogas.

Segundo Silva e Gimenez-Paschoal (2010), o PROERD foi implantando na década de 1990, sendo um programa ministrado por policiais militares, destinado para educandos do ensino fundamental (5<sup>a</sup>. a 7<sup>a</sup>. ano), com origens no modelo estadunidense do programa *Drug Abuse Resistance Program* (D.A.R.E.). A partir de uma revisão na literatura científica sobre o PROERD, os autores identificaram uma expressiva produção científica da área de avaliação sobre o D.A.R.E., mas uma lacuna importante de pesquisas avaliativas em relação ao PROERD no contexto brasileiro (Silva & Gimenez-Paschoal, 2010).

Portanto, é difícil estabelecer rigorosamente a percepção negativa dos educandos em relação a figura do policial como coordenador das práticas preventivas no contexto escolar, já que não há pesquisas que indiquem evidências disso no contexto brasileiro. No entanto, os grupos focais deste estudo apontam diferenças entre o professor no programa *Unplugged* e o policial enquanto mediadores de programas preventivos, permitindo indicar que os educandos se sentem mais confortáveis com os professores para estabelecer o diálogo sobre a temática do uso de drogas.

Outra diferença expressiva na experiência de participar do *Unplugged* e do PROERD foi em relação a metodologia desenvolvida pelo programa. Os elementos temáticos 1.1.3. Metodologias voltadas apenas para as drogas e 1.1.4. Percepção do trabalho isolado. Estes elementos temáticos expressaram as diferenças entre o *Unplugged* e o PROERD referentes ao modo de execução dos programas com os educandos.

De acordo com as discussões realizadas, o PROERD não permitia a interatividade entre os educandos na realização dos módulos do programa, algo que é expressivamente destacado pelos educandos em relação ao *Unplugged*, como mostraram as categorias 1.1.3. Possibilidade de aprender através de brincadeiras e também na análise das percepções sobre a metodologia do programa, descritas nos próximos objetivos específicos da pesquisa. Segundo os educandos, a

possibilidade de trabalhar em grupo e de forma lúdica foi um aspecto positivo que apareceu em todos os grupos focais, apesar de algumas diferenças na percepção do impacto ou mudanças após a implementação do programa.

Os dados quantitativos e qualitativos expressados neste objetivo específico indicam que a apreciação em participar do programa foi avaliada positivamente pelos educandos. Os dados qualitativos permitiram aprofundar elementos positivos sobre a experiência de participar do programa, como a interatividade em sala de aula e aprender de forma lúdica através de dinâmicas e brincadeiras, uma diferença expressiva nas discussões realizadas nos grupos focais em relação ao PROERD.

Os próximos objetivos específicos permitem descrever de forma mais detalhada as opiniões dos educandos referentes às mudanças percebidas durante e após a implementação e também em relação a metodologia desenvolvida pelo programa.

## **6.2 Caracterização da satisfação dos educandos em relação à mudança percebida, pelos conteúdos visados pelo programa, relacionados às informações sobre drogas e habilidades intrapessoais e interpessoais**

De acordo com Ariza *et al.* (2011), um importante indicador do processo de implementação de determinado programa é o impacto ou as mudanças percebidas, seja por executores do programa (no caso do *Unplugged*, os professores) quanto ao público-alvo, durante e após a implementação de um programa. Diferente de indicadores de resultado, que avaliam se um programa pode mudar uma determinada situação-problema ou desfecho negativo em saúde que se propõe a resolver, os indicadores de processo preocupam-se com a qualidade, a fidelidade e viabilidade das intervenções em condições concretas e reais. Portanto, avaliar a mudança percebida durante e após a implementação de um programa na perspectiva de diferentes atores permite indicar se um programa é aceitável e viável em condições concretas na sua execução (Carrol *et al.*, 2007; Ariza *et al.*, 2011).

De acordo com o modelo teórico desenvolvido pelo programa *Unplugged* (EU-Dap, 2006), os doze módulos implementados estabelecem três focos principais de mudança no comportamento dos educandos: conhecimento e atitudes em relação ao uso de drogas e os riscos associados (aulas 1 a 4), desenvolvimento de habilidades

interpessoais (aulas 5 a 8) e desenvolvimento de habilidades intrapessoais (aulas 9 a 12). Os itens 6 a 10 do questionário de satisfação EU-Dap buscaram aferir em escalas o grau de mudança percebida em relação às habilidades que o programa pretende desenvolver.

Os dados quantitativos levantados com os educandos participantes permitiram indicar que os itens 6 (percepção de mudança sobre si e suas próprias escolhas) e 8 (percepção de mudança no conhecimento sobre as drogas e os riscos) foram os melhores avaliados, com as respectivas médias e desvio padrão de 3,77 (DP=0,989) e 4,01 (DP=0,782). Considerando as habilidades a serem desenvolvidas pelo programa, o item 6 corresponde ao desenvolvimento de habilidades intrapessoais como solução de problemas e tomadas de decisão, enquanto o item 8 corresponde ao conhecimento sobre drogas e os riscos advindos e atitudes em relação ao uso de drogas.

Os dados qualitativos do questionário, em relação aos aspectos positivos do programa, também destacaram a importância de compreender mais sobre o uso de drogas e as consequências para a saúde, sendo esta categoria a mais expressiva com total de 137 respostas positivas em relação ao programa. Já a categoria ‘Desenvolvimento de habilidades’, que apareceu em 63 respostas positivas, também indicou o desenvolvimento de habilidades intrapessoais, já que sintetizou expressões como “fazer escolhas”, “como lidar com situações” e “aprender a dizer não”.

Na etapa qualitativa com os grupos focais das diferentes séries, foi possível também identificar nas diferentes discussões com os educandos as mudanças percebidas em relação ao conhecimento sobre as drogas (subcategoria 5.1. Mudança no conhecimento sobre as drogas), no desenvolvimento de habilidades intrasubjetivas (5.2. Mudanças nas percepções sobre si) e habilidades intersubjetivas (5.3. Mudanças nas relações com o grupo). As mudanças ocorridas no conhecimento sobre drogas, nas discussões realizadas, se referiram a própria concepção sobre droga (álcool e cigarro, por exemplo) e os riscos advindos do uso. No entanto, um grupo focal específico (GF82) identificou que o programa parecia entediante e não fazia sentido dentro das expectativas de um programa que deveria prevenir o uso de drogas que, na concepção deles, refletia principalmente as drogas ilícitas.

Este dado, apesar de pertencente a um grupo específico, parece indicar a importância de refletir sobre o processo de implementação do programa e também sobre o público-alvo das intervenções. Na discussão realizada com o GF82, foi possível identificar com os educandos a experiência de já ter utilizado drogas como o álcool e o cigarro, o que

era completamente diferente do GF6, que afirmava não ter se deparado com estas situações. Isso pode indicar diferentes níveis de exposição ao risco no padrão do uso de drogas e a descrição dos resultados do programa poderão indicar se houve efetividade na mudança de padrões de uso nas diferentes séries.

No desenvolvimento de habilidades intrasubjetivas, os grupos focais permitiram que os educandos refletissem sobre as mudanças nas posturas em determinadas situações e na forma de se expressar com os colegas em sala de aula. Dois elementos temáticos, 5.2.1. Capacidade de se posicionar e 5.2.2. Conseguir se expressar em grupo, permitiram discutir com os educandos as mudanças desenvolvidas pelo programa, principalmente em atividades que exigiam o posicionamento dos educandos em debates. Apesar do elemento temático 5.2.2. indicar o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como conseguir se expressar com outros colegas, foi discutido entre os grupos focais principalmente a habilidade de se reconhecer e se posicionar diante do outro.

No entanto, as percepções de GF72 e de GF82 destacaram não identificar mudanças significativas em nenhuma das habilidades expressadas nas categorias durante e após a implementação do programa. Segundo os educandos do GF72, o programa teve dificuldades de ser implementado já que a bagunça em sala de aula foi descrita diversas vezes pelos educandos participantes, que será detalhada no decorrer da discussão dos resultados.

Em relação às médias mais inferiores a partir do levantamento dos dados quantitativos, é possível indicar que os itens 9 (percepção de mudança na relação entre os colegas em sala de aula) e 10 (percepção de mudança na relação com os professores) aferiram um grau de satisfação indiferente ('nem sim, nem não') com as respectivas médias de 3,14 (DP=1,105) e 3,11 (DP=1,126). Estes itens destacam as habilidades interpessoais que o programa pretende desenvolver, mas também se referem ao clima dentro da sala de aula no processo de implementação do programa.

Nos grupos focais, a categoria 5.3. Mudanças nas relações com o grupo permitiu expressar as opiniões dos educandos participantes em relação às mudanças de interação com os colegas em sala de aula. Especificamente nas discussões com os GF6 e GF71 apontaram mudanças significativas na interação entre os colegas, que podem ser expressadas pelos elementos temáticos 5.3.1. Perceber os outros colegas em sala de aula, 5.3.2. Trabalhar com os outros grupos de colegas e 5.3.3. Resolução de conflitos em sala de aula.

Especificamente no GF6, os educandos referiram impacto significativo do programa nas mudanças da interação entre os colegas e também na resolução de conflitos entre educando, como brigas e discussões entre os educandos após a implementação do programa. Além disso, os educandos do GF71 e do GF81 destacaram positivamente as metodologias que permitiram a interação entre colegas, principalmente a partir de energizadores que permitiram a troca entre colegas que não costumavam conversar.

No entanto, os GF82 e GF72 não destacaram mudanças significativas na interação entre os colegas em sala de aula. Portanto, é possível indicar pelos dados obtidos dos grupos focais que cada sala de aula apresenta uma microrealidade específica da implementação do programa preventivo, podendo assumir diferentes perspectivas e experiências em cada processo de implementação. Como bem afirma Minayo, Souza e Assis (2005), isso destaca ainda mais a importância de compreender as diferentes vozes envolvidas no processo de implementação, como os professores que mediarão as aulas na execução do programa, bem como compreender os diferentes elementos que podem estar em jogo ao implementar programas preventivos como o *Unplugged*.

Em relação aos resultados obtidos na percepção da mudança de habilidades no processo de implementação, pode-se perceber que o conhecimento sobre as drogas e os riscos advindos a partir do uso, bem como as habilidades intrapessoais como tomada de decisão e resolução de problemas foram as mais expressivas nos diferentes delineamentos metodológicos utilizados na pesquisa. No entanto, para as habilidades interpessoais e as mudanças nas interações de sala de aula, as mudanças não foram significativas de acordo com os resultados quantitativos do questionário, sendo que na experiência de determinados grupos focais a mudança foi percebida, mas possivelmente depende de outros elementos constitutivos do processo de implementação do programa.

### **6.3 Percepções dos educandos participantes sobre a metodologia desenvolvida no programa**

De acordo com revisões sistemáticas recentes sobre os resultados de efetividade de programas preventivos ao uso de drogas (Faggiano *et al.*, 2008; Foxcroft & Tsertsvadze; 2012), programas que possuem metodologias interativas, como a utilização de diferentes dinâmicas e atividades lúdicas na sua execução, possuem maior grau de efetividade

em resultados na diminuição ou redução nos padrões de uso de drogas. Segundo a revisão sistemática de Foxcroft e Tsertsvadze (2012), o programa *Unplugged*, juntamente com *Life Skills Program* e o *Good Behavior Games*, são todos compostos por metodologias interativas e atualmente possuem os melhores indicadores de resultados entre programas preventivos voltados para crianças e adolescentes.

No entanto, com objetivo de obter informações relevantes que pudessem indicar a aceitabilidade do programa preventivo diante do público-alvo, parte da pesquisa avaliativa sobre a satisfação dos educandos buscou identificar as percepções positivas e negativas dos educandos participantes a respeito do modo de execução e das diferentes metodologias utilizadas pelo programa. Para obter estas informações, duas estratégias foram utilizadas para indicar os aspectos positivos e negativos a respeito da metodologia: a satisfação dos educandos em relação a determinadas aulas avaliadas positivamente ou negativamente e a discussão com os educandos nos grupos focais a respeito das potencialidades e fragilidades no modo de execução das aulas.

De acordo com os dados quantitativos levantados pela pesquisa avaliativa, foi possível aferir que as aulas que os educandos participantes menos gostaram foram a aula 1 (Abertura do *Unplugged*) e a aula 2 (Fazer parte ou não de um grupo) com as respectivas frequências de 23% e 8,3%. Estas mesmas aulas foram destacadas pelos educandos participantes como as que mais gostaram, com frequências de 13,2% e 12%.

Ambas as perguntas no questionário de satisfação EU-Dap obtiveram um *missing* das respostas muito alto, sendo de 31,8% para as aulas que mais gostaram e 29,4% para aulas que menos gostaram do total de questionários. É possível que o instrumento tenha encontrado limites de efetivamente captar as dimensões positivas ou negativas referentes ao interesse ou atratividade das aulas do programa na perspectiva dos educandos participantes.

De acordo com os dados qualitativos emergentes do questionário, houve também uma variabilidade de respostas para as aulas avaliadas positivamente e negativamente, não permitindo indicar as razões pelas quais os educandos elencaram estas aulas. Nos grupos focais, foi possível perceber que os educandos não explicitavam as aulas especificamente pelo título da unidade e sim pelo tipo de atividade desenvolvida em sala de aula. Por exemplo, na aula 2 (Fazer parte ou não de um grupo), o professor solicitava que dois educandos se retirassem da sala de aula enquanto organizava com o restante da turma determinadas consignas que seriam necessárias para entrar ou não em

um grupo. Nos grupos focais, a categoria 3.1.1. buscou expressar como esta atividade foi descrita e avaliada positivamente por todos os grupos.

Da mesma forma, a aula 5 (Fumando a droga cigarro – informe-se) não foi descrita pelo seu título, mas foi avaliada positivamente por quase todos os grupos focais realizados na pesquisa, devido a atividade de encenação de um tribunal. A partir do engajamento numa discussão de prós e contras entre os educandos, a aula foi avaliada positivamente como uma forma interessante e diferente de aprender sobre a prevenção ao uso do cigarro.

Portanto, um dos pontos importantes a serem discutidos nesta análise dos resultados sobre as aulas foram os limites do questionário de satisfação EU-Dap em efetivamente aferir os dados, já que os grupos focais permitiram indicar que os educandos destacam o tipo de atividade realizada em sala de aula. Há limites também para discutir os dados encontrados sobre as aulas, já que não foram encontrados artigos, publicações ou relatórios que expressassem o grau de interesse dos educandos em relação às aulas em outros contextos.

Porém, em relação as atividades desenvolvidas pelo programa, a metodologia foi um dos pontos fortes na implementação do *Unplugged* na perspectiva dos educandos. De acordo com os dados qualitativos do questionário EU-Dap, a segunda categoria mais expressiva, com 126 respostas, foi ‘Metodologia de dinâmicas’. Esta categoria sintetizou as opiniões positivas dos educandos em relação ao modo interessante e divertido das atividades desenvolvidas em sala de aula pelo programa, como uma forma diferente de aprender os conteúdos.

Da mesma forma, a partir dos grupos focais emergiram categorias que reiteravam as potencialidades da metodologia do programa na perspectiva dos educandos. Os elementos temáticos 2.1.1. Aprender através de dinâmicas, 2.1.2. Interatividade na sala de aula e 2.1.3. Construção de objetivos e metas, expressaram as opiniões positivas dos educandos em relação às aulas do programa.

Em relação aos pontos negativos na perspectiva dos educandos sobre a metodologia, as críticas consistiram nas dificuldades dos professores executarem as aulas diante da bagunça em sala de aula (elemento temático 2.2.1.) e a duração curta das aulas (elemento temático 2.2.2.). Apenas uma crítica em relação à metodologia foi diretamente ao tipo de atividade desenvolvida, de acordo com o elemento temático 2.2.3., que expressava a dificuldade de alguns educandos em se sentirem a vontade para participar das dinâmicas.

A bagunça em sala de aula também apareceu como um dos aspectos negativos do programa na dimensão qualitativa do questionário

de satisfação EU-Dap, como a segunda categoria mais expressiva. Segundo Caria *et al.* (2013), um dos dificultadores no processo de implementação de programas com metodologias interativas como *Unplugged* são as dificuldades de cooperação dos educandos e o manejo em sala de aula do professor na implementação das práticas, o que deve compor necessariamente o quadro de técnicas e habilidades a serem desenvolvidas nas formações com os professores aplicadores.

Esta parece ter sido a experiência do GF72, de acordo com as reflexões suscitadas com os educandos. Em diversos momentos da discussão com este grupo, foi destacada as dificuldades da professora em conseguir manejar a bagunça em sala de aula e a colaboração dos educandos durante a implementação do programa. Isto parece ter repercutido na compreensão das atividades e na participação da turma, já que os educandos não identificaram mudanças significativas durante a implementação do programa e também relataram não compreender boa parte das atividades realizadas pela professora.

Isso parece destacar a importância de identificar as habilidades necessárias do professor que possa mediar as atividades do programa, já que as dificuldades no manejo da sala de aula podem interferir na implementação do programa em determinadas turmas. Além disso, as experiências de outros grupos focais que não tiveram problemas com a colaboração dos colegas no decorrer da implementação do programa parece indicar que as relações estabelecidas entre o professor aplicador e os educandos pode ser um importante indicador na implementação de programas como o *Unplugged*.

O próximo objetivo da pesquisa avaliativa foi identificar as percepções dos educandos em relação do professor enquanto mediador do programa. A síntese e discussão dos resultados serão explorados a seguir.

#### **6.4 Percepções dos educandos em relação a atuação do professor enquanto mediador das atividades**

Stephens *et al.* (2009) realizaram um estudo a partir da implementação de um programa preventivo ao uso de drogas buscaram identificar a receptividade dos adolescentes participantes diante das intervenções realizadas pelos seus instrutores, com objetivo de verificar se afetavam o desenvolvimento das habilidades propostas pelo programa. Os pesquisadores identificaram diferenças significativas entre percepções positivas dos adolescentes e o desenvolvimento de

habilidades de recusa, percepção das consequências do uso de drogas e habilidades de tomada de decisão.

Apesar do reconhecimento gradual do impacto da implementação em condições reais e seu desfecho nos resultados de programas, poucos estudos buscam analisar aspectos da implementação de programas em relação às perspectivas dos educandos e os instrutores responsáveis pela mediação dos programas (Dusenbury *et al.*, 2003). Durante o planejamento do desenho avaliativo na perspectiva dos educandos, pensou-se na possibilidade de identificar as percepções dos educandos sobre a mediação dos professores ao longo da execução do programa, como um dos indicadores possíveis para compreender a aceitabilidade no processo na implementação do *Unplugged*. Com objetivo mais exploratório, a equipe avaliativa buscou compreender como era para os educandos vivenciar um programa mediado pelo professor e quais potencialidades e fragilidades encontradas nesta experiência.

Através dos grupos focais realizados com os educandos, foi possível identificar a relevância do papel do professor enquanto mediador no processo de implementação do programa. Em relação aos aspectos positivos apontados pelos educandos nos grupos focais, os elementos temáticos 6.1.1. Professores convivem com os educandos e 6.1.2. Abertura ao diálogo com o professor, expressaram a compreensão positiva dos educandos em relação ao professor como uma referência do cotidiano dos educandos e com abertura ao diálogo para discutir a temática do uso de drogas.

É necessário ressaltar que estes aspectos positivos foram importantes em pelo menos dois grupos focais (GF71 e GF81) nas diferenças entre a figura do professor enquanto mediador comparado ao policial no PROERD. Segundo as discussões realizadas com os grupos, os educandos avaliaram positivamente a possibilidade de aprender sobre a temática com profissionais que pertencem ao seu cotidiano, e consideraram negativa a experiência com o programa PROERD.

Em relação aos pontos negativos descritos nos grupos focais com os educandos, foi possível estabelecer três categorias de análise: 6.2.1. Dificuldade de estabelecer regras e limites com os educandos; 6.2.2. Professores desmotivados a executar o programa e 6.2.3 Sentir-se forçado a realizar as atividades. Particularmente na categoria 6.2.1., a dificuldade do professor em negociar regras com a turma durante o desenvolvimento foi uma fragilidade importante na execução do programa. Os educandos do GF72 destacaram o modo como a professor que desenvolveu o *Unplugged* não conseguia estabelecer limites com os

educandos, o que dificultava a compreensão das atividades e o envolvimento da turma durante o programa.

Outro ponto negativo importante destacado pelos educandos foi expressado pela categoria 6.2.2., que descreve professores desmotivados para executar o programa. Segundo os educandos, professores desmotivados e que desenvolvem as aulas apenas como tarefas a serem realizadas tornam as aulas menos interessantes. Segundo Dusenbury *et al.* (2003), professores motivados a desenvolver as aulas de programas interativos como o *Unplugged* e que possuam conhecimento específico sobre a temática do uso de drogas são características importantes e que tem impacto no processo de implementação do programa.

É que o aparece, por exemplo, nas sugestões indicadas pelos educandos sobre um tipo-ideal de professor que poderia implementar o programa. De acordo com as categorias emergidas na pesquisa, foi possível identificar que professores motivados e empáticos com os educandos e que possuam conhecimentos específicos sobre a temática do uso de drogas são mais indicados na perspectiva dos educandos (subcategoria 6.3.1. Professor com mais conhecimento da temática da prevenção e uso de drogas).

Outras características relevantes de um professor para implementar o programa, na perspectiva dos educandos participantes da pesquisa, foram a capacidade de conquistar o respeito dos educandos (subcategoria 6.3.2.) e professores empáticos com o período da adolescência (subcategoria 6.3.3.). Os educandos do GF72, que reiteradamente destacaram as dificuldades do professor em manejar bagunça em sala de aula, apontaram um professor de matemática que estabelecia regras e limites e ao mesmo tempo respeitava os educandos como exemplo de um professor que poderia ter implementado o programa.

Professores que sejam empáticos com os educandos e que possam descrever suas experiências quando era adolescente também foram percebidas como características importantes, já que discutir a temática do uso de drogas em sala de aula pode gerar estigma e julgamento. A abertura ao diálogo por parte do professor pareceu ser uma importante característica nas discussões em diferentes grupos focais da pesquisa.

A preocupação com serviços de saúde que possam promover acesso e adequabilidade das intervenções, em diferentes níveis de atenção, em relação ao público de crianças e adolescentes mobilizou a OMS na construção de um modelo de avaliação de serviços conhecido como *youth-friendly services* ou “serviços favoráveis aos jovens” (WHO, 2002). Segundo a OMS (2002), tem sido cada vez mais importante a

adequabilidade dos serviços de saúde para o público de crianças e adolescentes, considerando as diferentes etapas do desenvolvimento e os níveis de exposição ao risco à saúde deste público.

Uma revisão sistemática sobre serviços favoráveis ao público jovem apontou que determinadas características dos serviços de saúde e dos profissionais que lidam com crianças e adolescentes são determinadas para a adesão e efetividade das práticas de saúde para este público (Ambresin *et al.*, 2013). Dentre os indicadores apontados pelos autores, destacaram-se a importância de habilidades comunicativas e informação precisa para as dúvidas, o respeito em relação aos adolescentes e serviços adequados para as faixas etárias.

Os resultados dos grupos focais referente às sugestões de professores que poderiam desenvolver o programa parecem indicar a importância destas habilidades, por parte do professor, parece desenvolver um programa como o *Unplugged*. A conquista do respeito e a negociação de regras e limites são aspectos importantes descritos pelos educandos da pesquisa e que também refletem a necessidade do professor dominar técnicas de manejo de sala de aula (Caria *et al.*, 2013).

Ainda que o modelo apontado pela OMS (2002) seja voltado para avaliação de intervenções em contextos específicos de saúde, como atenção primária, secundária e terciária, a proposta parece indicar a importância de refletir sobre as práticas desenvolvidas para e com os adolescentes. Portanto, ainda que as discussões nos grupos focais reflitam as experiências específicas de determinados educandos durante a implementação do programa, escutá-los e buscar compreender como a relação com o professor demonstrou a importância do papel do mediador durante a execução do programa.

Os limites e possibilidades destas reflexões serão descritos com mais detalhes nas considerações finais da dissertação, com implicações para o desenvolvimento da pesquisa avaliativa de programas preventivos.

## **6.5 Discutindo a aceitabilidade do programa preventivo *Unplugged***

Segundo Uhls e Ives (2010), a implementação de programas preventivos baseados em evidências que possuam resultados consistentes é uma prática importante, especialmente para as tomadas de decisão de gestores que objetivam instaurar programas efetivos neste campo. No entanto, o acompanhamento e a avaliação de processo

durante a implementação é um dispositivo fundamental para compreender como o programa pode se desenvolver na transposição para outros contextos culturais (Dusenbury *et al.*, 2003; Uhls e Ives, 2010).

Como parte integrante do macroprojeto APPAD, esta pesquisa avaliativa buscou garantir informações relevantes para a aceitabilidade do programa, na perspectiva dos educandos, durante avaliação do processo de implementação. Durante o desenvolvimento do modelo lógico da avaliação do processo, a aceitabilidade, a fidelidade e a viabilidade, sustentaram os indicadores relevantes para garantir a continuidade do programa para o desenvolvimento do ensaio randomizado controlado posterior em 2014.

Sendo assim, a aceitabilidade corresponde a uma das dimensões relevantes da avaliação do processo no macroprojeto APPAD. De acordo com Nastasi e Hitchcock (2009), a aceitabilidade corresponde à coerência das intervenções de determinado programa para o seu público-alvo. No caso de avaliação de programas preventivos como o *Unplugged*, a aceitabilidade é relevante para compreender se os tipos de atividades desenvolvidas, como os métodos interativos, são de interesse do público-alvo e garantem o engajamento necessário para o desenvolvimento do programa (Dusenbury *et al.*, 2003).

O modelo lógico desenvolvido pela equipe avaliativa para avaliar a aceitabilidade do programa utilizou-se do conceito de satisfação (Saunders *et al.*, 2005), enquanto dose recebida pelos educandos durante o programa, com diferentes propósitos e delineamentos metodológicos para isso. Foi relevante para a equipe avaliativa então compreender: a) grau de satisfação em participar do programa; b) o grau de satisfação com as aulas e a metodologia desenvolvida pelo programa; c) o grau de satisfação na percepção de mudanças nas habilidades desenvolvidas pelo programa e d) as percepções sobre o professor enquanto mediador do programa.

De acordo com os dados já descritos e discutidos ao longo da dissertação, foi possível levantar informações relevantes sobre a aceitabilidade do programa na perspectiva dos educandos. O grau de satisfação em participar do programa e a metodologia interativa foram pontos fortes do programa levantados pela pesquisa avaliativa, permitindo indicar a uma aceitabilidade favorável dos educandos em relação ao programa.

A percepção de mudanças nas habilidades intrapessoais (como solução de problemas e tomadas de decisão) e no conhecimento sobre os riscos advindos do uso de drogas foram também pontos fortes

levantados pela pesquisa, a partir dos diferentes delineamentos metodológicos utilizados. No entanto, pontos mais frágeis foram indicados na percepção de mudanças nas habilidades interpessoais e nas dificuldades do manejo de sala de aula para o desenvolvimento das unidades do programa.

Sendo assim, a pesquisa avaliativa, enquanto parte do macroprojeto, buscou sintetizar estas informações relevantes sobre a aceitabilidade para o processo de implementação do programa para garantir a sua continuidade na segunda etapa de 2014. No entanto, as implicações das fragilidades apontadas pela pesquisa avaliativa também devem compor o banco de informações sobre a avaliação do programa, afim de garantir melhorias e sustentabilidade das ações do programa a partir dos dados discutidos na dissertação.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“When you do prevention, you create needs.”*

Peer van der Kreeft, membro do grupo EU-Dap

A frase acima pertence a um dos membros do grupo EU-Dap, durante uma das reuniões realizadas com os desenvolvedores do programa *Unplugged* que tive a oportunidade de participar. Durante a reunião, consegui expor os propósitos desta pesquisa avaliativa, que tinha por objetivo compor parte do quadro avaliativo do macroprojeto, garantindo a perspectiva dos educandos para aceitabilidade do programa. Ao descrever o tipo de delineamento metodológico misto e o propósito de garantir a perspectiva dos educandos como uma das vozes do processo de implementação, Peer destacou que desconhecia estudos avaliativos com esta perspectiva em relação ao programa *Unplugged*.

Durante a conversa, esta frase permeou o sentido de como as ações preventivas dos programas podem reverberar em inúmeros efeitos, e como o conhecimento avaliativo e seus diferentes delineamentos devem sempre se superar em relação à complexidade de intervir no campo da prevenção aos problemas decorrentes do uso de drogas. Da mesma forma, as considerações finais realizadas aqui nesta dissertação buscam também reconhecer os avanços e caminhos possíveis para a reflexão sobre a avaliação de programas preventivos, bem como os limites impostos pela pesquisa e pelos delineamentos utilizados.

### 7.1 Principais resultados e contribuições da pesquisa avaliativa

A existência de programas de prevenção ao uso abusivo de drogas baseados em evidências no contexto brasileiro é incipiente (Canoletti & Soares, 2005; Abreu, 2012). Por isso, a valorização de intervenções baseadas em evidências que já tenham sido objeto de avaliação sistemática dos resultados é um primeiro passo na escolha de um programa preventivo ao uso abusivo de drogas, especialmente para as tomadas de decisão de gestores públicos (Uhls & Ives, 2012).

O *Unplugged* foi escolhido pela equipe avaliativa por ser um programa de prevenção universal com resultados consistentes na área (Faggiano *et al.* 2008, Foxcroft & Tsertsvadze, 2012). No entanto, a transposição de um programa preventivo para um contexto cultural

diferente exige desenhos avaliativos do processo de implementação, para fins de avaliar sua viabilidade e aceitabilidade (Dusenbury *et al.*, 2003; Ulhs & Ives, 2010).

A pesquisa avaliativa forneceu informações relevantes do processo de implementação do *Unplugged*, na perspectiva dos educandos participantes, para identificar a aceitabilidade do programa no seu contexto de aplicação. Para isso, utilizou-se do conceito de satisfação, baseado no modelo de Saunders *et al.* (2005), mas com uma delimitação heurística para os propósitos da pesquisa avaliativa, expressada na figura 3 pelo modelo lógico desenvolvido pela equipe avaliativa.

Foi possível identificar, a partir de diferentes delineamentos metodológicos e pela estratégia analítica de triangulação de métodos, que os educandos participantes do programa obtiveram uma satisfação positiva no interesse de participar do programa. As análises qualitativas também permitiram esclarecer que os pontos fortes do interesse dos educandos participantes permearam entorno da possibilidade de participar de um programa interativo no contexto escolar e mediado pelo professor, diferentes das experiências prévias de participação com policiais mediadores de programas preventivos ao uso abusivo de drogas.

O diálogo entre os delineamentos quantitativos e qualitativos permitiu identificar como um dos pontos fortes a percepção sobre a mudança no conhecimento em relação o uso de drogas e os riscos advindos, bem como o desenvolvimento de habilidades intrapessoais (especialmente as soluções de problemas e tomadas de decisão). No entanto, as mudanças na interação entre os educandos e na interação com o professor foram mais discretos nos delineamentos quantitativos, e também não foram consensuais nos grupos focais do delineamento qualitativo.

Isso permitiu indicar a importância da relação entre os educandos e o professor mediador do programa, especificamente nos delineamentos qualitativos da pesquisa avaliativa. Apesar da apreciação da figura do professor como mediador na perspectiva dos educandos, foi possível identificar que um professor motivado, que estabelece limites e regras e que seja empático com o período da adolescência são percebidos como elementos importantes para desenvolver o programa preventivo, na perspectiva dos educandos participantes da pesquisa.

A metodologia interativa do programa foi percebida como uma das principais potencialidades na perspectiva dos educandos participantes, indicando que o componente lúdico das dinâmicas e

energizadores são métodos atrativos e interessantes para aprender sobre a prevenção ao uso abusivo de drogas. No entanto, a bagunça e as dificuldades de alguns professores no manejo das interações em sala de aula foram percebidas como fragilidades no processo de implementação do programa.

Isso corrobora com o estudo de Carpi *et al.* (2013) sobre a necessidade de desenvolver técnicas do manejo de sala de aula na formação dos professores que pretendem desenvolver o programa, já que um clima não cooperativo entre o professor e os educandos pode ser uma fragilidade importante na implementação das atividades do programa. No entanto, estudos avaliativos com rigor metodológico e padronização de instrumentos são necessários para afirmar com mais precisão esta variável interveniente no processo de implementação.

Os limites e possibilidades a partir desta pesquisa avaliativa serão descritos no próximo tópico.

## **7.2 Considerações metodológicas e limitações**

Esta pesquisa avaliativa utilizou de delineamentos mistos, a partir de dados quantitativos e qualitativos, e a estratégia de triangulação de métodos para investigar a satisfação dos educandos, com objetivo de fornecer subsídios para a tomada de decisão em relação a aceitabilidade do programa *Unplugged* dentro do desenho avaliativo do processo de implementação. A triangulação de métodos, como estratégia analítica, demonstrou limites e potencialidades para compreender o objeto da satisfação dentro da investigação avaliativa proposta.

Dentre as potencialidades, a triangulação de métodos viabiliza uma leitura multifacetada dos fenômenos, assumindo a complexidade dos objetos de estudo na análise de programas preventivos, especialmente com enfoque em saúde (Minayo, Assis & Souza, 2005). Assumindo esta postura analítica, a equipe avaliativa compreendia que a utilização do questionário de satisfação EU-Dap não daria conta da complexidade da experiência de participar do programa *Unplugged* na perspectiva dos educandos.

O diálogo entre os delineamentos metodológicos permite, então, que determinados construtos mensurados por delineamentos quantitativos como a satisfação possam ser esclarecidos a partir das vozes dos sujeitos que efetivamente vivenciaram estes processos. A peculiaridade das vivências permitiu então indicar vivências específicas, como a relação entre professor e educando em sala de aula, como um

indicador importante para compreender o processo de implementação do programa.

No entanto, há fragilidades importantes a serem destacadas acerca da metodologia aplicada. O primeiro aspecto a ser destacado é o processo de negociação com os atores institucionais para efetivamente estabelecer o desenho avaliativo e metodológico do processo de implementação do programa. De acordo com a agenda construída com a gestão do Ministério da Saúde e também com as diferentes escolas que participaram do grupo experimental, o período de final de novembro do 2013 foi designado para a coleta dos dados antes da escolha dos instrumentos quantitativos e qualitativos da pesquisa avaliativa. Uma das dificuldades principais a serem enfrentadas pelas pesquisas avaliativas é estabelecer a adequação metodológica mais adequada para o desenho avaliativo, de acordo com o tempo e a negociação com os atores institucionais envolvidos (Dusenbury *et al.*, 2003; Carrol *et al.*, 2007).

Estes fatores devem ser considerados quando são definidos os desenhos metodológicos e instrumentos para a coleta de dados. A equipe de avaliação no processo de negociação com as escolas conseguiu estabelecer, na sua etapa qualitativa que se desdobrou na utilização dos grupos focais, um acordo de pelo menos um grupo focal por escola. Isto não necessariamente utilizou os critérios de saturação exigidos pelos delineamentos metodológicos qualitativos (Minayo, 2010), sendo uma amostra por conveniência dentro dos limites impostos pelo tempo para execução da pesquisa.

Além disso, de acordo com Dusenbury *et al.* (2005) um dos grandes limitadores das pesquisas avaliativas do processo de implementação de programas é a dificuldade de estabelecer desenhos metodológicos padronizados e que possam efetivamente dialogar com as avaliações de resultado dos programas. Há uma urgência da predominância de delineamentos quantitativos, a partir de instrumentos como roteiros estruturados de observação em sala de aula, para os estudos avaliativos de implementação, afim de garantir consistência dos dados na área (Carrol *et al.*, 2007).

O delineamento quantitativo desta pesquisa utilizou-se do questionário de satisfação EU-Dap adaptado, e a partir dos dados levantados, foi possível identificar fragilidades importantes a respeito da dimensão da satisfação em relação às aulas de interesse dos educandos. O número alto de *missings* e a exploração dos dados qualitativos permite indicar que o instrumento pode ser tornar mais fidedigno ao que propõe caso identifique às aulas através das atividades que foram realizadas em

sala de aula, em vez do nome da unidade, como proposto pelo instrumento original.

A utilização de delineamentos qualitativos também encontra limites, já que não se propõe uma postura generalizante do fenômeno, e sim assumir mais uma postura exploratória dos dados e indicações de possíveis variáveis intervenientes no processo de implementação dos programas. Os dados qualitativos permitiram indicar então a necessidade de instrumentos mais elaborados para identificar o grau de interesse dos educandos em relação a determinadas atividades desenvolvidas pelo programa, bem como a utilização de instrumentos como observação em sala de aula para identificar os elementos importantes que estão em jogo ao desenvolver a metodologia interativa do programa.

Estas considerações poderão ser exploradas nos caminhos abertos, a partir desta pesquisa avaliativa, para os próximos estudos avaliativos de processo do programa.

### **7.3. Desdobramentos para a pesquisa de avaliação do processo de implementação**

No momento atual, o programa preventivo *Unplugged* foi redefinido pelo macroprojeto APPAD, com o nome #tamojunto, e está na sua fase de avaliação dos resultados a partir do ensaio randomizado e controlado. Esta etapa da pesquisa avaliativa tem objetivo de observar se o atual #tamojunto é capaz de garantir resultados consistentes para torna-lo um programa efetivamente disseminado e integrado nos currículos escolares brasileiros. No entanto, a presente pesquisa identificou elementos importantes a serem considerados nos desenhos avaliativos do processo do programa preventivo, que podem viabilizar futuros estudos avaliativos e garantir mais consistência dos componentes essenciais do desenvolvimento do programa:

1. Os delineamentos quantitativos e qualitativos demonstraram relevância para esta pesquisa avaliativa, especialmente por garantir maior consistência no esclarecimento das vivências dos educandos no programa. No entanto, é urgente a necessidade de instrumentos mais padronizados e validados, que considerem principalmente o desenvolvimento das interações em sala de aula. Como aponta Harachi *et al.* (1999), roteiros estruturados e sistemáticos de observação em sala de aula podem garantir dados acerca dos componentes essenciais presentes na dinâmica

entre professores e educandos, facilitando a implementação das práticas e refinando a formação dos profissionais de acordo com o público;

2. Os delineamentos qualitativos não têm o objetivo de generalizar os dados, mas podem garantir indicações de variáveis pertinentes na implementação nas vozes dos diferentes atores envolvidos no contexto escolar (gestores, professores e educandos). Da mesma forma, a utilização de grupos focais e outros instrumentos qualitativos devem ser valorizados para construção de instrumentos quantitativos (Minayo, 2010), como foi identificada nas insuficiências do questionário de satisfação EU-Dap em identificar as aulas mais pertinentes na perspectiva dos educandos.
3. É necessário que instrumentos, preferencialmente de delineamentos quantitativos, sejam construídos para verificar a correlação entre as percepções das mudanças ou impacto das intervenções e as avaliações de resultado. Apenas um estudo em relação ao programa, de Carpi *et al.* (2013) buscou identificar os componentes importantes em sala de aula que poderiam influenciar no desenvolvimento das habilidades. Isso indica a necessidade de construir e validar instrumentos, com delineamento quantitativo, que valorizem os componentes essenciais da implementação do programa, com claras implicações na prática, como a formação dos professores aplicadores do #tamojunto.
4. A pesquisa avaliativa sobre o público-alvo dos programas preventivos, os adolescentes, deve ser valorizada. Os resultados dos diferentes delineamentos identificaram possíveis fragilidades na implementação, como as expectativas e atitudes dos educandos em relação aos professores que implementaram o programa. De acordo com Ambresi *et al.* (2013) há uma lacuna de estudos existentes a respeito das expectativas ou de satisfação de adolescentes em relação às intervenções em saúde, apesar de evidências significativas da relação entre a satisfação do cuidado e o impacto das intervenções em saúde de acordo com o público-alvo adulto. Os autores também criticam a visão centrada na perspectiva do adulto de diversas políticas em saúde no contexto norte-americano, o que deve indicar uma investigação das políticas de atenção à crianças e adolescentes no contexto brasileiro, para verificar a adequabilidade das práticas em relação ao público-alvo.

5. Os dados levantados nesta pesquisa devem permitir a instauração de uma cultura avaliativa dos programas preventivos. O diálogo entre os pesquisadores e os atores deve ser instaurado, afim de garantir as vozes de todos os atores envolvidos em intervenções complexas como a implementação de programas (Nastasi & Hitchcock, 2009). Além disso, de acordo com Contandriopoulos (2006) o papel da avaliação deve ir além de um guia racional de decisões acerca das intervenções, mas também garantir a construção de uma cultura democrática e participativa de todos os atores envolvidos.



## REFERÊNCIAS

- Abreu, S.(2012a). Prevenção primária em saúde mental: pressupostos teóricos e conceituais. Capítulo 1 da Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- \_\_\_\_\_. (2012b). O estado da arte da pesquisa em prevenção em saúde mental no Brasil. Capítulo 2 da Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- \_\_\_\_\_. (2012c). A perspectiva de especialistas sobre a pesquisa em prevenção primária em saúde mental no Brasil. Capítulo 4 da Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Alarcon, S (2012). Drogas psicoativas: classificação e bulário das principais drogas de abuso. In Alarcon, S., Jorge, M.A.S. (org.): *Álcool e outras drogas: diálogos sobre um mal-estar contemporâneo* (Vol. 1, ed. 1, 103-130 p.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Alarcon, S., Jorge, M.A.S. (org.) (2012). *Álcool e outras drogas: diálogos sobre um mal-estar contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 346 p.
- Ambresin, A-E., Bennet, K., Patton, G.C., Sanci, L.A., Sawyer, S.M. Assessment of youth-friendly health-care: a systematic review of indicators drawn from young people's perspectives. *Journal of Adolescent Health*, 52, 670-681
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC:Author.
- Andrade, T. M., & Espinheira, C. G. D. (2008). Bebidas alcoólicas na sociedade brasileira. In Secretaria Nacional Antidrogas. *Prevenção ao uso indevido de drogas: Curso de Capacitação para Conselheiros Municipais* (pp.78-91). Brasília: Autor.
- Andrade, A. G., Duarte, P. C. A. V., & Oliveira, L. G. (Orgs). (2010). I Levantamento Nacional sobre o Uso de Álcool, Tabaco e outras Drogas entre Universitários das 27 Capitais Brasileiras. Brasília: SENAD.
- Ariza C, Villalbí J R, Sánchez-Martínez F & Nebot M. (2011). La evaluación del proceso en relación con la evaluación de la efectividad: experiencias de programas en el medio escolar. *Gac Sanit.*, 25( 1):32-39
- Ayres, J.R.C.M. *Sobre o risco: para compreender a epidemiologia*. São Paulo: Editora Hucitec; 2008.
- Ayres J. R. de C. M., França I., Jr., Calazans, G.J., Saletti H.C., Filho. (2009). O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: Czeresnia, D. & Freitas, C. M. de. (orgs.)

- Promoção da Saúde: conceitos, reflexões e tendências* (pp. 121-143). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Becoña, E. I. (1999). *Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas*. Madrid: Ministerio del Interior. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Becoña, E. I. (2002). *Bases Científicas de la Prevención de las Drogodependencias*. Madrid: Ministerio del Interior. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Bertoni, L.M.; Adorni, D.S. (2010). A prevenção às drogas como garantia do direito à vida e à saúde: uma interface com a educação. *Cad. Cedes*, n.81, mai-ago, p. 209-217.
- Botvin, G.; Griffin, K.W. (2004). Life skills training: empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, out. Vol. 25, n.2, p. 211-232.
- Brasil. (2003). *A política do Ministério da Saúde para a atenção integral a usuários de álcool e outras drogas*. Brasília: Ministério da Saúde.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Ministério da Educação.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Avaliação de Tecnologias em Saúde: institucionalização das ações no Ministério da Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Política Nacional sobre Drogas*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Crack, é possível vencer – 2011-2014*. Governo Federal: Brasília. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/enfrentandoocrack/publicacoes/crack-e-possivel-vencer-1/view> (Consulta 01/05/2012).
- Bucher, R. *Drogas e Drogadição no Brasil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- Bucher, R. (2007). A ética da prevenção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(spe), 117-123.
- Bucher, R., Oliveira, S. R. M (1994). O discurso do "combate às drogas" e suas ideologias. *Rev. Saúde Pública*, 28: 137-45.
- Buchele, F., Coelho, E.B.S., Lindner, S.R. (2009). A promoção da saúde enquanto estratégia de prevenção ao uso de drogas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(1), 267-273.
- Buchmann, A.F., Schmid, B., Blomeyer, D., Becker, K., Treutlein, J., Zimmermann, U.S. et al. (2009). Impact of age at first drink on vulnerability to alcohol-related problems: Testing the marker hypothesis

- in a prospective study of young adults. *Journal of Psychiatric Research*, 43, 1205-1212.
- Buja A, Vinelli A, Baldovin T, Gallimberti L, Bardelle G, Rausa G, Baldo V. (2012). Which prevention programs effectively reduce the risk of alcohol consumption in young people? *Ann Ig.* ,24(1):25-39
- Calvo, MCM; Henrique, F. (2006). Avaliação: algumas concepções teóricas sobre o tema. In: Lacerda, J.T.; Traebert, J. L. (org.). *A Odontologia e a estratégia saúde da família* (p. 115-139). Tubarão: Unisul.
- Canoletti, B., & Soares, C. B. (2005). Programas de prevenção ao consumo de drogas no Brasil: uma análise da produção científica de 1991 a 2001. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.9, n.16, p.115-29.
- Cardoso, L. R. D.; Malbergier, A., & Figueiredo, T. F. B. (2008). O consumo de álcool como fator de risco para a transmissão das DSTs/HIV/Aids. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 35 (Supl. 1), 70-75.
- Caria, M.P., Faggiano, F., Bellocco, R., Galanti, M.R., EU-Dap Study Group (2011). Effects of a school-based prevention program on European adolescents' patterns of alcohol use. *J Adolesc Health*. Feb,48 (2):182-8.
- Caria, M.P., Faggiano, F., Bellocco, R., Galanti, M.R.; EU-Dap Study Group. (2013). Classroom characteristics and implementation of a substance use prevention curriculum in European countries. *Eur J Public Health*, Dec, 23 (6), 1088-93.
- Carlini-Cotrim, B. (1998) Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade. In: Aquino, J. G. (Org). *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas* (p. 19-30). São Paulo: Summus.
- Carlini, E. A., Galduróz, J. C., Noto, A. R., Carlini, C. M., Oliveira, L. G., Nappo, S. A., et al. (2006). *II Levantamento Domiciliar Sobre O Uso de Drogas Psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo as 108 maiores cidades do país: 2005*. São Paulo: CEBRID.
- Carrol, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*. Nov, 2:40.
- Carpi, A., Ferrari, M. B., Poggi, L., Chiesa, S., Costa A., De Leo, A., Rebolini, G., Gabutti, G. (2014). Health promotion in Local Health Unit 4 Chiavarese - Liguria Region, Italy. "Unplugged" project: needs, methodology and implementation. *Minerva Pediatr*. Apr 30.
- Castro, F.G., Barrera M., Jr., Martinez C.R., Jr. (2004). The cultural adaptation of prevention interventions: resolving tensions between fidelity and fit. *Prevention Science*, v.5, n.1., March.

- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., S. D., Pollard, J. A., Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health*, 31, 230-239.
- Cavalcante, M. B. P. T., Alves, M. D. S., Barroso, M. G. T. (2008). Adolescência, Álcool e Drogas: uma revisão na perspectiva da promoção da saúde. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 12 (3), 555-559.
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Cole, M.; Cole, S. R (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Contandriopoulos, AP (2006). Avaliando a institucionalização da avaliação. *Ciência Saúde & Coletiva*, 11(3):705-712.
- Contandriopoulos AP, Champagne F, Denis JL, Pineault R (1997). A avaliação na área da saúde: conceitos e métodos. In: Hartz, ZMA (org). *Avaliação de saúde: dos modelos conceituais à prática na análise de implementação de programas* (p.29-47). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Creswell, JW. (2007). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz MM, Santos EM, Monteiro S. (2007). Evaluation of STD/AIDS prevention programs: a review of approaches and methodologies. *Cad Saúde Pública*; 23(5): 995-1003.
- Czeresnia, D. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: Czeresnia, D.; Freitas, C.M. de (org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.
- Debus M. (1997). *Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales*. Washington (USA): Academy for Educational Development.
- DeMicheli, D., Fisberg, M., Formigoni, M.L.O.S. (2004). Estudo da efetividade da intervenção breve para o uso de álcool e outras drogas em adolescentes atendidos num serviço de assistência primária à saúde. *Rev Assoc Med Bras*; 50(3): 305-1.
- Des Jarlais DC, Lyles C, Crepaz N, and the TREND Group. (2004). Improving the reporting quality of nonrandomized evaluations of behavioral and public health interventions: the TREND statement. *Am J Public Health*, 94:361-6.
- Donabedian A. (2003). *An introduction to quality assurance in health care*. New York: Oxford University Press.

- Donovan, J.E. (2004). Adolescent alcohol initiation: a review of psychosocial risk factors. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 35, No. 6.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. and Hansen, W. (2003) A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18, 237–256.
- Dusenbury L., Brannigan R., Hansen W.B., Walsh, J., Falco, M. (2005). Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health Education Research*. 20: 308-13.
- Eluf, L. N. (2009). As drogas e a legislação brasileira. In Pinsky, I., & Bessa, M. A. (orgs). *Adolescência e drogas* (pp. 70-78). São Paulo: Contexto.
- EU-Dap Study Group. (2006). *Unplugged: an Effective School-Based Program for the Prevention of Substance Use Among Adolescents*. Edited by: Barbara Zunino – Piedmont Centre for Drug Addiction Epidemiology – OED – Italy. Turin (Italy)
- EU-Dap Study Group (2008). *Preventing Substance Abuse among Students - A guide to successful implementation of Comprehensive Social Influence (CSI) curricula in schools*. Available on the Internet [www.eudap.net](http://www.eudap.net)
- Esperidião, M., Trad, L. A. B. (2005). Avaliação de satisfação de usuários. *Ciência & Saúde Coletiva*. 10 (Sup):303-312.
- \_\_\_\_\_. (2006). Avaliação de satisfação de usuários: considerações teórico-conceituais. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 22(6):1267-1276, jun.
- Faggiano, F, Vigna-taglianti, F.D., Versino, E, Zambon, A, Borraccino, A, Lemma, P. (2008). School-based prevention for illicit drug use: a systematic review. *Preventive Medicine*, 46, 385-396
- Faggiano, F., Galanti, M.R., Borhn, K., Burkhart, G., Vigna-taglianti, F.D., Cuomo, L. *et al.* (2008). The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: EU-Dap cluster randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 47, 537-543.
- Faggiano, F., Vigna-taglianti, F.D., Burkhart, G., Bohrn, K., Cuomo, L., Gregori, D. *et al.* (2010). The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: 18-month follow-up of the EU-Dap cluster randomized controlled trial. *Drug and Alcohol Dependence*, 108: 56-64.
- Fernandez, J.C.A., Campos, M. e Cazzoni, D.H. (2008). *Avaliar para compreender: uma experiência de gestão de programa social com jovens em Osasco, SP*. São Paulo: Editora Hucitec. 149 p.

- Ferreira, M. M. S. R. S., & Torgal, M. C. L. F. P. R. (2010). Tobacco and Alcohol Consumption among Adolescents. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18 (2), 255-261.
- Figueiredo, T.A.M., Machado, V.L.T., Abreu, M.M.S. (2010). A saúde na escola: um breve resgate histórico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(2): 397-402.
- Fonseca, E.M., Bastos, F.I., (2012). Os tratados internacionais antidrogas e o Brasil: políticas, desafios e perspectivas. In Alarcon, S., Jorge, M.A.S. (org.): *Álcool e outras drogas: diálogos sobre um mal-estar contemporâneo* (Vol. 1, ed. 1, 15-44 p.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Foxcroft, DR, Tsertsvadze A. (2012). Universal alcohol misuse prevention programmes for children and adolescents: Cochrane systematic reviews. *Perspect Public Health*. May; 132 (3): 128-34.
- Franch, M. (2004). Um brinde à vida: reflexões sobre violência, juventude e redução de danos no Brasil. In *Álcool e redução de danos: uma abordagem inovadora para países em transição*. (pp. 49-71). Série: Comunicação e Educação em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde.
- Gabrhelik, R., Duncan, A., Lee, M.H., Stastna, L., Furr-Holden, C.D., Miovisky, M. (2012). Sex specific trajectories in cigarette smoking behaviors among students participating in the *Unplugged* school-based randomized control trial for substance use prevention. *Addict Behav* Oct, 37(10):1145-50.
- Gabrhelik, R., Duncan, A., Miovisky, M., Furr-Holden, C.D., Stastna, L., Jurystova, L. (2012). "*Unplugged*": a school-based randomized control trial to prevent and reduce adolescent substance use in the Czech Republic. *Drug Alcohol Depend*. Jul, 124 (1-2) : 79-87.
- Galduróz, J. C. F., Noto, A. R., Fonseca, A. M., & Carlini, E. A. (2004). *V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras*. São Paulo: CEBRID.
- Giannotta, F., Vigna-Taglianti, F., Galanti, M.R., Scatigna, M., M., Faggiano, F. (2013). Short-Term Mediating Factors of a School-Based Intervention to Prevent Youth Substance Use in Europe. *Journal of Adolescent Health*, 54, 565-573.
- Griffin, K.W.; Botvin, G.J. (2010). Evidence-based interventions for preventing substance use disorders. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. Jul, 19(3): 505-526.
- Guizzo, B.S., Krzimirski, C.O., Oliveira, D.L.L.C. (2003). O *software* QSR NVIVO 2.0 na análise qualitativa dos dados: ferramenta para a

- pesquisa em ciências humanas e da saúde. *Rev Gaúcha Enferm*, 24 (1): 53-60.
- Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Haggerty, K. P., & Fleming, C. B. (1999). Opening the black box: Using process evaluation measures to assess implementation and theory building. *American Journal of Community Psychology*, 27(5), 711-731.
- Hartz, ZMA. (2006). Princípios e Padrões em Meta-avaliação: diretrizes para os programas de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11(3)733-738.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 64-105.
- Lacerda F., Jr.; Guzzo, R.S.L. (2005). Prevenção primária: análise de um movimento e possibilidades para o Brasil. *Interação em Psicologia*, 9(2), p. 239-249.
- Javakhishvili, D., Javakhishvili, N., Miovisky, M., Razmadze, M., Kandelaki, N. (2014). Piloting the comprehensive social influence ('Unplugged') programme in Georgia: a formative study. *Adiktologie*, Vol. 14, Issue 2, p. 126.
- Jurystova, L., Miovisky, M. (2010). Selected Aspects of Organisational and Expert Support for Teachers and Other Education Professionals in Delivering the *Unplugged* Programme in Schools: Findings of the Evaluation of the Implementation of the EUDAP Project. *Adiktologie*, 3(10), 146-153.
- Kitzinger J, Barbour RS. (1999). Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: Kitzinger J, Barbour RS (org.). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London (UK): Sage; p.1-20.
- Kuntsche, E., Knibbe, R., Gmel, G., Engels. (2006). Who drinks and why? A review of socio-demographic, personality and contextual issues behind the drinking motives in young people. *Addictive behaviors*, 31, 1844-1857.
- Laranjeira, R., Pinsky, I., Zaleski, M., & Caetano, R. (2007). *I Levantamento Nacional sobre os padrões de consumo de álcool na população brasileira*. Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas.
- Lemos, T., & Zaleski, M. (2009). As principais drogas: como elas agem e quais os seus efeitos. (pp. 16-30). In Pinsky, I., & Bessa, M. A. (orgs). *Adolescência e drogas*. São Paulo: Contexto.
- Lilja J, Larsson S, Wilhelmsen BU, Hamilton D. (2003). Perspectives on preventing adolescent substance use and misuse. *Subst Use Misuse*. Aug;38(10):1491-530.

- Lingard, L., Albert, M., Levinson, W. (2008). Grounded theory, mixed methods and action research. *BMJ*, v.337, n.23, 459-461.
- Macdonald G, Veen C, Tones K. (1996). Evidence for success in health promotion: suggestions for improvement. *Health Education Research.*;11(3):367-76.
- MacRae, E. (2001). Antropologia: Aspectos Sociais, Culturais e Ritualísticos (pp. 25- 34). In Seibel, S. D. & Toscano, A (orgs.). *Dependência de Drogas*. São Paulo: Atheneu.
- Malta, D. C., Mascarenhas, M.D.M., Porto, D. L., Duarte, E. A., Sardinha, L. M., Barreto, S. M., & Morais Neto, O. L. (2011b). Prevalência do consumo de álcool e drogas entre adolescentes: análise dos dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 14, 1 (Supl.), 136-146.
- Minayo M.C de S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9, 239-262.
- Minayo MC, Assis SG, Souza ER. (org.) (2005). *A avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 244 pp.
- Miovsky, M., Novak, P. Stastna, L., Gabrhelik, R., Jurystova, L., Vopravil, J. (2012). Resultados del programa de prevención escolar *Unplugged* sobre el uso del tabaco en la República Checa. *Adicciones*, vol. 24, n. 3, 211-218.
- Muñoz, R. E., Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1996). Institute of medicine report on prevention of mental disorders. *American Psychologist*. 51, 1116-1122.
- Nastasi, BK, Hitchcock, J (2009). Challenges of evaluating multilevel interventions. *Am J Community Psychol*, 43: 360-376.
- National Institute on Drug Abuse (2003). *Preventing drug abuse among children and adolescents. A research-based guide for parents, educators and community leaders*. 2ªed. U.S. Department of Health and Human Services.
- Newbury-Birch, D., Walker, J., Avery, L., Beyer, F., Brown, N., Jackson, K. et al (2009). *Impact of Alcohol Consumption on Young People - A Systematic Review of Published Reviews*. Department for children, school and families. Newcastle University. UK.
- Noto, A. R. (2009). Os índices de consumo de psicotrópicos entre adolescentes no Brasil In Pinsky, I., & Bessa, M. A. (orgs). *Adolescência e drogas* (pp.45-53). São Paulo: Contexto.

- Noto, A.R.; Galduroz, J.C.F. (1999). O uso de drogas psicotrópicas e a prevenção no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*. 4 (1): 145-151.
- Novák, P., Miovský, M., Vopravil, J., Gabrhelík, R., Šťastná, L., Jurystová, L. (2013). Gender-Specific Effectiveness of the *Unplugged* Prevention Intervention in Reducing Substance Use among Czech Adolescents. *Czech Sociological Review*, 49 (6): 903-926
- Onwuegbuzie, A.J., Leech, N.L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The Qualitative Report*, v. 11, n.3, sept. 474-498.
- Osiatynska, E. (2004). Álcool e saúde. In Brasil. Álcool e redução de danos: uma abordagem inovadora para países em transição (pp. 37-47). Série: Comunicação e Educação em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde.
- Pankratz MM, Jackson-Newsom J, Giles SM, et al. (2006). Implementation fidelity in a teacher-led alcohol use prevention curriculum. *J Drug Educ*; 36:317-33.
- Pautassi, R. M., Camarini, R., Quadros, I. M., Miczek, K. A., & Israel, Y. (2010). Genetic and Environmental Influences on Ethanol Consumption: Perspectives from Preclinical Research. *Alcohol Clinical and Experimental Research*, 34(6), 976-987.
- Payne AA, Gottfredson DC, Gottfredson GD. (2007). School predictors of the intensity of school-based prevention programs: results from a national study. *Prevention Science*; 7(2):225-237.
- Pechanskya F, Szobota CM & Scivoletto S. (2004). Uso de álcool entre adolescentes: conceitos, características epidemiológicas e fatores etiopatogênicos. *Revista Brasileira Psiquiatria*;26(I):14-17.
- Pinsky, I., Sanches, M., Zaleski, M., Laranjeira, R., & Caetano, R. (2010). Patterns of alcohol use among Brazilian adolescents. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 32(3), 242-249.
- Peres, G.M. *Processo de implantação de um programa de prevenção ao uso de drogas: o desafio da articulação intersetorial*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina.
- Resnicow K, Botvin G. (1993). School-based substance use prevention programs: why do effects decay? *Prev Med*;;22:484-90.
- Resnicow K, Davis M, Smith M, et al. (1998). How best to measure implementation of school health curricula: a comparison of three measures. *Health Educ Res*, 13:239-50.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). Metodologia de pesquisa. 3ª Ed. São Paulo: McGrawHill.
- Sanchez ZM, Nappo SA, Cruz JI, Carlini EA, Carlini CM, Martins SS. Sexual behavior among high school students in Brazil: alcohol

- consumption and legal and illegal drug use associated with unprotected sex. *Clinics*. 2013;68(4):489-494.
- Sanchez-Martínez F, Carles AC, Giménez AP, Ferrer DM, Medina MJL, Adell MN. (2010). Process evaluation of the school-based cannabis use prevention program "xkpts.com" in adolescents from Barcelona in 2006. *Adicciones*; 22(3):217-26.
- Santos IS & Victora CG (2004). Serviços de saúde: epidemiologia, pesquisa e avaliação. *Cad. Saúde Pública*; 20(suppl.2):337-341.
- Saunders RP, Evans MH, Joshi P (2005). Developing a process evaluation plan for assessing health promotion program implementation: a how-to guide. *Health Promot Pract*; 6: 134-47.
- Schneider DR. (2012). Programa de Prevenção Escolar ao uso abusivo de crack, álcool e outras drogas: planejamento, implementação e avaliação. PSICLIN/UFSC- Universidade de Valência/Espanha. Disponível em [psiclin.ufsc.br/files/2009/12/Resumo.docx](http://psiclin.ufsc.br/files/2009/12/Resumo.docx)
- Seibel, S. D., & Toscano, A. (2001). Conceitos Básicos e Classificação Geral das Substâncias Psicoativas. In Dependência de Drogas (pp.1-6). São Paulo: Atheneu.
- Silva, A.G., Gimenez-Paschoal, S.R. (2010). Pesquisas sobre o programa educacional de resistência às drogas e à violência. *Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP-Marília*. n.6., 102-114.
- Silva, E. D. S., & Padilha, M. I. (2011). Atitudes e comportamentos de adolescentes em relação à ingestão de bebidas alcoólicas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(5), 1063-1069.
- Silveira, D. X., & Moreira, F. G. (2006). Reflexões Preliminares sobre a Questão das Substancias Psicoativas. In Silveira, D. X., & Moreira, F. G. *Panorama Atual de Drogas e Dependência* (pp. 3-7). São Paulo: Atheneu.
- Sloboda, Z (2014). Reconceptualizing Drug Use Prevention Processes. *Adicciones* vol. 26, n.1, p. 3-9.
- Sodelli, M. (2010). A abordagem proibicionista em desconstrução: compreensão fenomenológica existencial do uso de drogas. *Ciência & Saúde Coletiva*. 15 (3): 637-644.
- Souza, E.R., Minayo, M.C.S., Deslandes, S.F., Veiga, J.P.C. (2005). Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In Minayo MC, Assis SG, Souza ER. (org.). *A avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais* (133-156 p.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Steinberg, L. (2008). A Social Neuroscience Perspective on Adolescent Risk-Taking. *Dev Rev*. 2008 March ; 28(1): 78-106.

- Stephen, P.C., Sloboda, Z., Grey, S., Stephens, R., Hammond, A., Hawthorne, R. *et al.* (2009). Is the Receptivity of Substance Abuse Prevention Programming Affected by Students' Perceptions of the Instructor? *Health Education & Behavior*, vol. 36 (4): 724-745
- Toscano, A. (2001), Um Breve Histórico Sobre o Uso de Drogas. In Seibel, S. D., & Toscano, A. *Dependência de Drogas* (pp. 7- 23). São Paulo: Atheneu.
- Trad, S. Controle do uso de drogas e prevenção no Brasil: revisitando sua trajetória para entender os desafios atuais. In: *Toxicomanias: incidências clínicas e socioantropológicas*.
- Vieira, D.L.; Ribeiro, M., & Laranjeira, R. R. (2007). Evidence of association between early alcohol use and risk of later problems. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 29 (3), 222-227.
- Vigna-taglianti, F.D., Vadrucci, S., Faggiano, F., Burkhart, G., Siquini, R., Galanti, M.R. *et al.* (2009). Is universal prevention against youths' substance misuse really universal? Gender-specific effects in the EU-Dap school-based prevention trial. *J Epidemiol Community Health*, 63, 722-728.
- Vigna-Taglianti, F.D., Galanti, M.R., Burkhart, G., Caria, M.P., Vadrucci, S., Faggiano, F., EU-Dap Study Group (2014). “Unplugged”, a European school-based program for substance use prevention among adolescents: overview of results from the EU-Dap trial. *New Dir Youth Dev.* (141):67-82.
- Ulhs, A., Ives, R. (2010). *Evaluation of drug prevention activities*. Council of Europe: Pompidou Group. 66p.
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). (2010). Relatório Mundial sobre Drogas 2010. Acesso em 24 de dezembro de 2014. Disponível em: [http://www.unodc.org/documents/wdr/WDR\\_2010/2.1\\_Understanding\\_the\\_extent\\_andnature\\_of\\_drug\\_use.pdf](http://www.unodc.org/documents/wdr/WDR_2010/2.1_Understanding_the_extent_andnature_of_drug_use.pdf).
- West SG, Duan N, Pequegnat W, et al. (2008). Alternatives to the randomized controlled trial. *Am J Public Health*.;98:1359-66.
- World Health Evaluation (WHO) (1993). *Life Skills Education For Children and adolescents in School*. Geneva: Mental Health Division of World Health Organization.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Adolescent friendly health services: an agenda for a change*. Geneva: Author.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Global Status Report on Alcohol*. Geneva: Author.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Skills for health: An important entry-point for health promoting/child-friendly schools*. Geneva: Author.

\_\_\_\_\_. (2007). *WHO Expert Committee on Problems Related to Alcohol Consumption. Second report.* Geneva: Author.

\_\_\_\_\_. (2011). *Global status report on alcohol and health.* Geneva: Author.

## ANEXO I

**Roteiro do Grupo Focal**

Data:

Duração:

Equipe do GF:

Observações:

## CONTEXTO INICIAL

1. Você já tinha participado de algum outro projeto de prevenção às drogas? Como era? Há diferenças com o Unplugged?

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA *UNPLUGGED*

1. Quais aulas do Unplugged vocês consideraram mais interessantes? Por quê?
2. Quais aulas do Unplugged vocês consideraram menos interessantes? Por quê?
3. Linguagem e conteúdo.
4. Como vocês perceberam a atuação do professor? Observaram dificuldades ou facilidades do professor com o conteúdo?
5. O programa auxiliou em mudanças no dia a dia da escola?
6. Vocês conseguem identificar mudanças na forma de compreender o tema do uso das drogas? Quais aulas vocês apontariam como mais adequadas para essa temática?
7. O conteúdo das aulas Unplugged poderia ser usado em outros momentos da vida? Como?

## FUTURO E SUSTENTABILIDADE DO PROJETO

1. Quais mudanças vocês poderiam indicar para o Unplugged?



6. Você acha que o programa ajudou você a responder as questões que você tinha sobre você mesmo e sobre suas escolhas?

Muito	Sim	Nem sim, nem não	Não	Nada	Eu não sei
<input type="checkbox"/>					

7. Você acha que o programa mudou a forma como você vê a si mesmo?

Muito	Sim	Nem sim, nem não	Não	Nada	Eu não sei
<input type="checkbox"/>					

8. Depois de participar do programa, você agora sabe mais coisas sobre as consequências de usar cigarro, álcool e outras drogas?

Muito	Sim	Nem sim, nem não	Não	Nada	Eu não sei
<input type="checkbox"/>					

9. Você acha que de modo geral o programa melhorou as relações entre você e seus colegas?

Muito	Sim	Nem sim, nem não	Não	Nada	Eu não sei
<input type="checkbox"/>					

10. Você acha que de modo geral o programa melhorou as relações entre você e seus professores?

Muito	Sim	Nem sim, nem não	Não	Nada	Eu não sei
<input type="checkbox"/>					

11. Você gostaria de ter um programa como o Unplugged nos próximos anos letivos?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
NÚCLEO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA CLÍNICA - PSICLIN

Florianópolis, \_\_/\_\_/\_\_\_\_.

Prezados pais ou responsáveis,

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), através do Programa Saúde na Escola, em parceria com o Núcleo de Pesquisas em Psicologia Clínica (PSICLIN) e Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) realiza no presente ano o “Programa de Prevenção Escolar ao Uso Abusivo de Crack, Álcool e outras Drogas: Implementação, Acompanhamento e Avaliação”, realizado nas escolas municipais de Florianópolis.

Este ano serão desenvolvidas na escola que seu (a) filho (a) estuda atividades visando a prevenção ao uso abusivo de drogas, através do fortalecimento de habilidades de vida (tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento criativo, comunicação eficaz, relacionamento interpessoal, etc.), resiliência e fatores de proteção social.

A avaliação deste programa de prevenção consistirá na aplicação de dois questionários a serem preenchido pelos alunos em sala de aula, em dois momentos diferentes, no início e ao final do ano letivo. Os referidos questionários serão anônimos. Também poderão ser realizados grupos focais com alguns alunos visando uma avaliação mais qualitativa sobre o referido programa. As informações obtidas serão analisadas e publicadas em relatório impresso, a ser discutido entre os profissionais das áreas de saúde e educação, visando fornecer subsídio para a avaliação da efetividade do programa de prevenção às drogas aplicado na sua escola.

Também poderão ser realizadas atividades de prevenção envolvendo os pais ou responsáveis, para as quais vocês serão convidados e participarão somente caso tenham interesse. Essas atividades com os pais serão avaliadas, posteriormente, mediante grupo focal com os participantes.

O referido estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC sob o nº XXXX - e possui expresse apoio da Secretaria Municipal de Educação, do Ministério da Saúde e da Secretaria Nacional sobre Drogas.

Dessa forma, gostaríamos de solicitar que, CASO OS SRS. TENHAM ALGUMA RESTRIÇÃO EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO DE SEU/SUA FILHO(A) NAS ATIVIDADES PREVENTIVAS E EM SEU PROCESSO DE AVALIAÇÃO, POR FAVOR, ENTREM EM CONTATO COM A DIREÇÃO DO COLÉGIO, pelo(s) fone(s) \_\_\_\_\_ ou e-mail \_\_\_\_\_, para que sejam tomadas providências no sentido de sua não participação no programa, sem que haja prejuízos acadêmicos para o estudante.

Os pesquisadores poderão ser contatados para maiores esclarecimentos pelo e-mail: [daniela.schneider@uol.com.br](mailto:daniela.schneider@uol.com.br) ou pelo fone 37218607.

Agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Profª Drª Daniela Ribeiro Schneider	Profª Giorgia Wiggers	Prof. XXXXXX
Coord. do Programa de Prevenção Escolar UFSC	Coord. do Programa Saúde na Escola SME – PMF - Florianópolis	Diretor da Escola XXXX SME – PMF

**APENDICE B****Termo de Consentimento Livre-Esclarecido*****Projeto: Avaliação do processo de implantação de programas de prevenção ao uso de drogas para crianças e adolescentes em ambiente escolar***

O presente projeto tem por objetivo avaliar o processo de implantação de programas de prevenção ao uso de álcool e outras drogas para crianças e adolescentes, em escolas públicas de ensino fundamental – séries iniciais e finais.

A participação no projeto envolve a avaliação de documentos de registro de atividades em sala de aula e a participação de alunos e professores no preenchimento de questionários e de grupos focais sobre um programa de prevenção escolar implantado pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação no âmbito do PSE (Programa de Saúde na Escola). Os alunos ainda responderão a um questionário sobre comportamentos de risco, uso de drogas e fatores associados. Vale ressaltar que o preenchimento é anônimo e as informações prestadas serão usadas exclusivamente para finalidade de pesquisa. As informações obtidas serão analisadas e publicadas em relatório impresso, a ser divulgado pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação.

A participação da escola e no programa e sua avaliação é voluntária, podendo ser interrompida pelo participante a qualquer momento. Cumpre esclarecer que a participação não envolve benefício direto aos entrevistados, não havendo nem despesas nem compensações financeiras aos mesmos.

Destaca-se, ainda, que o estudo garante o anonimato das escolas participantes. Em nenhuma hipótese serão identificadas as escolas, alunos e professores participantes da pesquisa.

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para o esclarecimento de eventuais dúvidas. A investigadora principal é a professora Dra. Daniela Ribeiro Schneider, que pode ser encontrada no PSICLIN – Núcleo de Pesquisas em Psicologia Clínica – UFSC – Fone – 48- 99717762 – e-mail: [danischneidepsi@gmail.com](mailto:danischneidepsi@gmail.com).

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, sob nº CAAE 10570313.0.0000.0121.

Eu, \_\_\_\_\_  
acredito que fui suficientemente informado a respeito da pesquisa  
“Avaliação do processo de implantação de programas de prevenção ao  
uso de drogas para crianças e adolescentes em ambiente escolar” e  
conversei com o pesquisador \_\_\_\_\_ sobre  
minha decisão em autorizar a participação desta escola neste estudo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os  
procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e  
de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a  
participação é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente em consentir a participação desta escola,  
sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento,  
antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome da escola

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do diretor ou responsável pela Escola

*Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento  
deste responsável para a participação da referida instituição neste  
estudo.*

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do pesquisador local/Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Ribeiro Schneider  
Pesquisadora Responsável