

11. Freire e Freud

por uma atitude transitiva na educação sobre drogas

Marcelo Araújo Campos

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CAMPOS, MA. Freire e Freud: por uma atitude transitiva na educação sobre drogas. In: ACSELRAD, G. org. *Avessos do prazer: drogas, Aids e direitos humanos* [online]. 2nd ed. rev. and enl. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, pp. 213-229. ISBN: 978-85-7541-536-8. Available from: doi: [10.7476/9788575415368](https://doi.org/10.7476/9788575415368). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/bgqvf/epub/acselrad-9788575415368.epub>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

FREIRE E FREUD:

POR UMA ATITUDE TRANSITIVA NA EDUCAÇÃO
SOBRE DROGAS

Marcelo Araújo Campos



No delineamento de marcos teóricos para a educação, a psicanálise tem papel importante como ferramenta ‘co-operante’, além de prover arcabouço ético e teórico. É essa possibilidade de troca entre educação e psicanálise que se tenta explorar neste artigo. A educação sobre drogas – tema de encontro entre as duas áreas – é tão carente dessas trocas como fértil em *insights* mútuos, que nos permitem vislumbrar formas mais satisfatórias de organizar as práticas educativas ou psicanalíticas.

O objetivo pode ser considerado ambicioso, na medida em que os temas que aborda – educação e drogas, com o paralelo entre educação e psicanálise balizando a discussão – são vastos e complexos. Por se tratar de texto exploratório, nossa preocupação maior foi mais organizar os conceitos e a forma de pensar o assunto do que fazer revisão bibliográfica, o que explica as poucas referências aqui citadas em relação ao volume de estudos já publicados sobre o tema.

Em termos de elaboração teórica sobre drogas, hoje no Brasil o discurso dominante e que permeia inclusive o senso comum é o ‘discurso antidrogas’. Chamamos de ‘antidrogas’ o discurso que tem como pressuposto ‘um mundo ideal é um mundo sem drogas’.

Esse discurso postula que álcool e outras drogas são ‘elementos patológicos da sociedade’, quando na realidade são elementos dela constituintes – patológica ou não pode ser a ‘relação’ que as pessoas constroem com elas –, e não percebe, ou subestima, como as relações com drogas são produções da subjetividade humana, do inconsciente, mas nem sempre sintomáticas, e do contexto cultural do sujeito.

Atribuir a construção de relação problemática com drogas ao ‘efeito químico’ de psicoativos é esquecer que dependência ‘química’, quando ocorre,

é ‘conseqüência’, e não a causa inicial, do uso repetido/intenso/prolongado para depois chegar – se chegar, já que pessoas que usam cocaína nem sempre têm síndrome de abstinência definida, ou melhor, os achados na abstinência são variáveis e mais relacionados ao que alguns autores consideram “desordens psiquiátricas subjacentes” (Weaver & Schnoll, 1999:114) – do que um fator definidor da intolerância a se manter ‘abstinente’. Não é surpresa a alta prevalência, nos serviços de saúde mental que atendem pessoas com ‘problemas com drogas’, de neuróticos graves, perversos e psicóticos (Grossi, 1999). Essas pessoas não raro elegem como seus ‘objetos-droga’ substâncias psicoativas. Conforme Freda (1996:25), “o toxicômano faz a droga”, e toxicomania é exceção entre pessoas que usam psicoativos.

Basear a educação sobre drogas na farmacologia de drogas é tão pseudoconcreto quanto basear educação sexual na biologia da reprodução (Campos, 2000). Entenda-se a “pseudo-concreticidade” conforme Kosik (1976), que nos mostra que a descrição minuciosa, por exemplo, da biologia da reprodução, pode ser estratégia para “falar sem falar”, atendo-se aos significantes para não desvelar significados.¹ O efeito do uso para alguém – e não só o ‘efeito químico’, mas a experiência do uso com toda a sua significação subjetiva –, assim como o comportamento, sob efeito, depende do tipo de psicoativo, do estado emocional e da estrutura psíquica de quem usa, a que se adicionam os efeitos do contexto em que o uso acontece sobre quem usa, as expectativas e representações pessoais e sociais/grupais do uso.

Não é a informação sobre biologia da reprodução que define se alguém ‘pode ou não ter relações sexuais’, e não será a farmacologia dos psicoativos que nos responderá se alguém ‘pode ou não usar drogas’: a ousadia de tentar responder exigirá sempre considerar os três vértices da relação: o sujeito, a droga e o contexto, sendo que qualquer mudança qualitativa ou quantitativa, em qualquer um dos vértices, implicará revisão da resposta, a qual ainda deverá ter como critério o que cada uso tem de perigoso ou desrespeitoso, de modo que a meta seja a busca do maior grau possível de compatibilidade entre quem usa, o que usa e em qual contexto (Campos & Siqueira, 2003).

Assim como educação sexual se torna mais satisfatória e verdadeira quando se ampara no conceito de sexualidade, há que se construir uma educação sobre drogas a partir do entendimento ampliado, uma ‘drogalidade’ que também inclua a subjetividade, as fantasias, os valores, a busca do prazer, as normas, as representações pessoais e sociais, para superar reducionismos e discursos simplórios ‘antidrogas’ focados nos ‘objetos droga’, que tomam como

¹ Estou usando ‘significado’ e ‘significante’ conforme definidos por Saussure. Veja-se Barthes, 2001:42.

exemplo sempre citado ou estereótipo das pessoas que usam psicoativos a figura do 'drogado', mitificada e mitificadora.

A atitude antidrogas transfere os mesmos princípios que construiu para seu modelo de 'assistência a pessoas com uso problemático' para a área de 'educação sobre drogas', na qual passa a ser denominada 'prevenção do abuso de drogas' (ou, ainda mais iludida e ilusoriamente, 'prevenção ao uso de drogas'), deixando subentendido que 'uso' existiria no máximo para as drogas legais e é inaceitável ou 'impossível' para as drogas tidas como ilegais no Brasil atual. Análise maior do conteúdo ideológico e das manobras de retórica utilizadas pelo discurso antidrogas encontra-se no trabalho de Bucher (1996), que provê aportes para educadores se instrumentalizarem na leitura crítica desse discurso.

A abstinência ou 'erradicação das drogas', tida como única meta aceitável na 'terapêutica para drogados', não é o único caminho nem mesmo para todas as pessoas cuja relação com psicoativos é problemática. Negligencia-se, por exemplo, a possibilidade de uso mais seguro (Campos, Siqueira & Bastos, 2001) e controlado, quando isso é sabidamente possível (Larimer et al., 1999), e cria-se o mito adicional de que retirar a droga de cena é solução para todos.

A atuação proposta como 'recuperação de drogados' tem seus equívocos – e danos – ampliados quando, de diretriz para algumas das pessoas em situação de uso problemático de drogas, passa a meta norteadora para a área da educação, como se a mesma evitação absoluta de todos os psicoativos fosse universalmente possível, necessária ou desejável para todas as pessoas.

Não se pode transpor os marcos teóricos 'antidrogas' que orientam a assistência a pessoas com uso problemático de drogas (aqueles ditos 'dependentes' ou 'adictos'), que são a minoria entre as pessoas que usam psicoativos, para a educação sobre drogas. O adestramento em comportamentos abstinentes pode ser justificado para algumas pessoas que o demandam como forma de se organizar diante de drogas, mas é contraditório no caso de uma atuação que se queira educativa, ou seja: não se pode confundir 'assistência a *dependentes*' com 'educação sobre drogas', sem que se corra o risco de desvirtuar a educação ao ampará-la em princípios que, se válidos para uma parcela de pessoas que têm problemas com drogas, não se aplicam quando o objetivo é a construção de senso crítico.

Por exemplo (embora algo caricato): enquanto a assistência a pessoas consideradas 'dependentes' ou 'adictos' pode, em situações extremas, considerar a validade do tratamento compulsório para algum 'dependente' que esteja impossibilitado de tomar decisões ("não dou conta de minha vida, toma conta dela para mim"), tal atitude seria incompatível com o que se considera

educação significativa. Ressalve-se a lida com psicóticos, ainda que não seja exceção de fato na forma de agir eticamente compromissada: a limitação em reconhecer a ‘realidade externa’ (ou em se despregar do princípio do prazer) por psicóticos não nos permite sermos acríticos na nossa diretividade ao envolvê-los em ação educativa ou psicanalítica. Pelo contrário, temos de ter uma clareza maior, já que a nossa parcela de responsabilidade é maior ao tutelarmos esse dito ‘incapaz de reconhecer a realidade’.

O processo educativo ou psicanalítico não pode ser estereotipado ou ‘estereotipante’, restrito à atitude moralizante que demanda comportamento adestrado. Segundo Perrone-Moisés (2002:58), “combater os estereótipos é pois uma tarefa essencial, porque neles, sob o manto da naturalidade, a ideologia é veiculada, a inconsciência dos seres falantes com relação a suas verdadeiras condições de fala (de vida) é perpetuada”.

Educação ‘antidrogas’ é perpetuação de inconsciência, da ingenuidade entendida como limitação ou incapacidade de avaliar as situações de maneira mais bem sintonizada com o princípio da realidade, e deixando os educandos à mercê de ilusões (produtos do desejo) que podem pressupor perigos onde não existem ou ignorá-los onde são reais. Inocência, por outro lado, é ausência de culpa. Propomos aqui passar a entender nosso papel como o de desconstruir ingenuidade e fortalecer inocência, sendo que ‘fortalecer a inocência’ implica recusar a culpabilização moral. Queremos menos ingenuidade e menos culpabilização para atenuar as neuroses e não agravá-las.

Educadores e analistas aceitam com alguma naturalidade a veracidade da suposição de que, assim como analisar não é ‘fazer a cabeça’, educar não é ‘adestrar’. Nenhum desses caminhos é eficaz para os fins a que se destina. É ilustrativo recorrer a Freud, lendo o parágrafo abaixo com olhos de educador e focados no conceito de ‘informar’:

Se o médico transferir seu conhecimento para o paciente, na forma de informação, não se produz nenhum resultado. Não, seria incorreto dizer isso. Não resulta em remoção do sintoma, mas tem um outro resultado – o de pôr em movimento a análise, do que um dos primeiros sinais, freqüentemente, são as expressões de rechaço. O paciente sabe, depois disso, aquilo que antes não sabia – o sentido de seus sintomas; porém, sabe tanto quanto sabia. Com isso, aprendemos que existe mais de uma espécie de ignorância. (Freud, 1917:265)

A busca de superação dessa ‘espécie de ignorância’, que não se resolve com a oferta de informação, necessitando construção do conhecimento pelo próprio sujeito, é muito presente na obra de Freire. Vejamos um exemplo:

O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que

o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao, ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado. Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, re-conhecendo o antes sabido. (Freire, 1993:118)

Em Freud, encontramos definição de educação útil para nossas reflexões: “A educação pode ser descrita, sem mais, como um incentivo à conquista do princípio de prazer e à sua substituição pelo princípio de realidade” (Freud, 1911:192).

Uma síntese possível desses dois olhares (Freire e Freud) seria a visão de ‘educação’ como uma busca de re-significar, de provocar no sujeito novas ‘equações psíquicas’ cujos resultados sejam mais funcionais (ou menos disfuncionais em termos de interatividade com o mundo) e ‘economicamente’ vantajosos (ou pelo menos não ‘deficitários’) em termos de investimento libidinal. Nessa busca, o objetivo daquele que atua como provocador do processo (o ‘educador’) é a construção, com o (e ‘no’) ‘educando’ de habilidades de autocuidado, de autonomia e de gerenciamento do equilíbrio entre essas habilidades.

Considerar esse gerenciamento como um dos produtos esperados da educação é necessário para evitar o risco de se entender a educação como adestramento em atitudes socialmente valorizadas, não comprometidas com o bem-estar dos educandos, ao invés de estimular a construção de seu senso crítico e de sua capacidade de gerenciar o antagonismo entre ‘segurança’ (princípio da realidade) e ‘liberdade’ (princípio do prazer) sem negar essas duas necessidades humanas.

A idéia de ‘re-significar’ é simpática a ambas as profissões, que conhecem a complexidade da tarefa. Freud nos alerta para o fato de que curar (no caso, via psicanálise), governar ou educar são “tarefas impossíveis” (1925:318): as pessoas ‘se’ analisam, ‘se’ governam, ‘se’ curam, com, sem ou até ‘apesar’ das intervenções de analistas, governantes e educadores de qualidade ultravariável, com resultados também variáveis conforme as características dos indivíduos e de quem se atreve a analisar, governar ou educar.

Parte do processo (e do papel do educador) seria trazer os conflitos, as equações ‘mal resolvidas’ naquela tentativa de gerenciamento, ao consciente do sujeito educando, onde ele possa submetê-las (com maior ou menor grau de eficiência) ao princípio da realidade.

Esse processo pode ser fonte de prazer (se houver demanda pela solução do conflito, ou seja, se houver incômodo passível de resolução com sua re-significação), dado o alívio de tensão psíquica que os *insights* oferecem como recompensa.

A propósito, para Piaget um dos papéis do educador é 'causar desequilíbrio': a tensão resultante agirá como 'mola propulsora' do desenvolvimento da 'espiral cognitiva' em busca de um 'equilíbrio' que, conquanto inatingível, não deixa de ser possibilidade de obtenção de prazer na forma de *insights* que atendem em algum grau à 'falta original', oferecendo algum alívio às angústias com o deslumbramento de se compreender sentidos no 'estar no mundo'.

A re-significação buscada na análise acontece (ou deve acontecer) na educação, e a diretividade/doutrinação do público-alvo pelo profissional que o assume é improdutiva e contraditória tanto no processo analítico como no educativo.

Mais uma vez, assim como psicanálise não deve ser confundida com 'fazer a cabeça', educação não deve ser confundida com adestramento. O mesmo compromisso do psicanalista com o analisando permeia a relação entre educador e educando: cabe a mesma cautela para não ocorrer esquecimento de que o 'suposto saber' é suposto; no caso da educação, 'supor saber o que é bom para este outro' e 'supor saber o que ele tem de aprender'.

Existe uma pergunta antiga, que nos ocorre mais agudamente quando discutimos educação em temas ricos em aspectos morais (como sexo e drogas): 'é possível ensinar a virtude?'. Acreditamos que a melhor resposta a essa demanda (construção de 'virtude') seja nos empenharmos em construir contextos nos quais a atitude 'virtuosa' valha a pena. Onde e quando compensa, somos naturalmente 'virtuosos', ou seja, capazes de aplicar senso ético para harmonizar direitos mútuos e a isso dispostos.

Portanto, temos de ter claro que o contrário de 'rebeldia' não é 'obediência', mas 'confiança' (Campos, 2003) no recebimento da recompensa a que teremos direito se abrimos mão de prazeres em benefício de outras pessoas. Não adianta insistir apenas em 'respeito mútuo', é necessária a 'garantia de direitos mútuos'. Se experimentamos a satisfação de termos nossos direitos atendidos, fica natural atender aos direitos alheios.

Vejamos o que diz Helio Pellegrino no texto 'Pacto edípico e pacto social': a inclusão social e a introjeção de atitude mutuamente respeitosa são análogas ao complexo de Édipo, cuja superação pela criança lhe rende 'lucros', abrindo-lhe portas para outros amores e vivências em outros patamares de

qualidade. O acatamento da norma (e do ‘pacto’) deve ser premiado, ou será (legitimamente) recusado como dominação unilateral.

Lima nos ajuda a esclarecer a limitação dessa ‘educação moral’ na qual se fundamenta a atitude antidrogas:

Quem pensa em educação moral como ‘propaganda’ de certos ‘mandamentos’, como inculcação (sic) de determinados ‘princípios’ (...) realmente não acredita na liberdade humana (livre arbítrio), nem na capacidade de os homens reunidos, deliberando livremente, estabelecerem normas dignas e superiores. (Lima, 1980:18)

Ocorre que a ponte entre a aceitação do arrazoado acima, se houver aceitação, e sua aplicação na prática da educação significativa, ou na saúde mental, tem se mostrado precária e freqüentemente trocada por caminhos mais ‘seguros’ para quem conduz o processo, à custa da desvirtuação dos seus princípios e objetivos, com conseqüências graves em termos não só de ganhos para quem é atendido/educado, mas também de qualidade das relações sociais.

No Seminário 6, de 1958, Lacan escreve: “A impotência em sustentar autenticamente uma práxis reduz-se, como é comum na história dos homens, ao exercício do poder”.² Tal desvirtuamento, do qual a educação antidrogas é exemplo, ocorre quando a prática educativa ou psicanalítica, como de resto em qualquer profissão, é descompromissada com seu papel político socialmente transformador voltado para a construção de um estado de maior bem-estar social para todos – no qual a ‘virtude’ não precise ser ‘ensinada’ – e passa a ser perpetuadora, por atitude fanática ou ingênua, como se verá, da violência estrutural.

O efeito social dessa prática é deixar grande contingente dos ‘sócios’, incluindo pessoas que usam drogas ilícitas, com os deveres mas não com os benefícios a que têm direito: sua condição de membros desqualificados – ‘criminosos ou doentes’ da ‘sociedade’ – lhes reserva apenas o acatamento das normas, deixando-os vulneráveis à inclusão na criminalidade como única alternativa para a satisfação de suas necessidades e demandas, gerando violência contra a sociedade, a qual então se sente no direito de coibir ainda mais os direitos dos ‘marginais’ que fabricou. É o que acontece com as drogas. Vejamos Henman (1994:47):

A abordagem oficial prima por seu obscurantismo, uma autêntica paranóia cujas duas vertentes – a policialesca e a sanitarista – são ambas igualmente desprovidas de um mínimo entendimento dos complexos processos envolvidos na experiência de uma alteração da percepção. Por esse motivo, não é

² LACAN, J. A direção da cura e os princípios do seu poder. Seminário 6 (1958), anotação pessoal feita em conferência realizada em 1998, em Genebra.

de estranhar que as campanhas oficiais procurem antes de mais nada ridicularizar e infantilizar os adeptos das drogas, tratando sua procura por novos estados de ânimo como uma ‘fuga’, desconhecendo ou até ignorando o fato de que o uso de tais substâncias se encontra necessariamente sujeito a controles de ordem cultural.

Numa sociedade de classes, não surpreende que a educação e a psicanálise sejam classistas.³ Contudo, responder ao mundo, ao real, é criar o mundo (Freire, 1979). Não se pode fugir dos efeitos da nossa prática, a nossa realidade é produção nossa.

A partir dos conceitos de ‘consciência’ de Freire (1979), podemos traçar um quadro que nos permita refletir tanto sobre nossa prática como sobre os efeitos dela, lembrando que tal reflexão é necessária para compreendermos nosso papel na criação de um mundo onde o comportamento virtuoso aconteça.

Substituímos o raciocínio freireano sobre ‘estados de consciência’ por ‘atitudes’. Falar em ‘estados de consciência’ parece excessivamente genérico. É preferível falar de atitudes sobre alguns pontos específicos. Dessa forma, podemos ter ‘atitude fanática’ em relação a algo, e ‘atitude transitiva’ em relação a outra coisa, o que nos deixa uma margem maior de acomodação, com menor nível de exigência em relação a nós mesmos.

³ Gadotti (1979:13) o diz de maneira mais forte: “numa sociedade de classes, toda educação é classista”.

Tipo de atitude	Lida com o conhecimento	Prática	Tipo de educação	Referência	Objetivo
Fanática ou intransitiva	Pensamento mágico, onipotente, infantil, supersticioso. Acredita-se capaz de dar todas as respostas. Absolutização e pensamento mágico como antídotos para a angústia da incerteza.	Dogmática e doutrinante. Suposto saber. Demanda obediência. Intolerância. Recusa de leitura histórica. Oferece 'salvação'.	Educação 'antidrogas'.	Ilusão (princípio do prazer).	Abstinência. 'Diga não às drogas'. Prevenir uso de drogas.
Ingênua	Simplicidade e superficialidade. Apego às 'certezas' auto-referenciadas. Supersticioso. Pensamento mágico freqüentemente se sobrepõe à razão. Urgência como alibi para falta de consistência.	Moralizante. Argumentação confusa, frágil e pouco consistente. Convenciment o emotivo, passional. Desconfia da crítica ou a hostiliza. Dá 'respostas'. Imediatista.			
Transitiva	Anseio por análise profunda. Aceita o desconforto da complexidade. Dialética para auto-superação. Recusa a crítica pela crítica e o fazer pelo fazer. Pode se reconhecer desprovida de meios para a análise.	Provoca a reflexão, não 'convencer'. Problematiza. Incentiva o senso crítico e a autonomia. Historicidade.	Educação sobre drogas. 'Drogalidade'.	Princípio da realidade.	Relações mais harmônicas e mutuamente responsáveis, com ou sem drogas.

Vislumbram-se na formação discursiva da 'educação antidrogas' as mesmas características que Freire (1979) aponta como típicas da "consciência fanática" ou (quando 'melhorada') da "consciência ingênua", estado que é provavelmente aquele em que a maioria de nós se encontra quando falamos de educação sobre drogas.

Propomos o compromisso com a adoção e a busca de uma 'atitude transitiva' em superação às atitudes intransitivas ou ingênuas repletas de pensamento mágico, infantilizado, e por isso mesmo afeitas ao fanatismo e ao

sectarismo que se traduzem em prática doutrinária, adestradora, moralizante, obscurantista, não transformadora, que ‘informa’ (dá ‘respostas’), também, para evitar a crítica e o conseqüente desvelamento da contradição implícita entre o discurso de ‘educar’ e a prática adestradora na moral definida pelo educador. É necessário refletir junto, buscar a tal ‘atitude transitiva’ para nossa prática, e a partir do nosso exemplo tê-la como meta também para os ‘educandos’.

Irmos além do princípio do prazer que nos prende na atitude fanática ou ingênua – é tão mais simples recusar a complexidade da realidade e repetir ‘diga não às drogas’ – implica não só compreender esse ‘além’, mas aplicá-lo na re-significação da nossa prática para buscarmos escapar à atitude repetitiva/estereotipada e perpetuadora dos equívocos, individuais e coletivos, em que o discurso ‘antidrogas’ nos aprisiona, para superar suas montagens perversas, as disfunções, os sintomas produzidos em nós e nos sujeitos que atendemos no contexto educativo ou psicanalítico.

‘Educação antidrogas’ é exemplo do que Piaget (1977:225) chama de “coação social”, e como coação não favorece desenvolvimento, seja dos educandos, seja da sociedade. ‘Educar sobre drogas’ autenticamente é adentrar a análise da estrutura social, das relações de poder e da subjetividade humana para lidar com sua complexidade.

O enfrentamento da complexidade, se nos exige esforço em tentar deslindá-la, nos recompensará com maior segurança e legitimidade para nossa prática. Essa disposição para lidar com o complexo, no caso das drogas, traz o ganho de escapar da superstição e identificar caminhos para lidar com o tema, que deixa de ser algo de incompreensível e se torna mais próximo e abordável, como nos aponta Gilberto Velho (1987:57):

Ao se perceber a vida social como um processo, contraditório e complexo, em que a realidade tem de ser permanentemente negociada por diferentes atores, a possibilidade do conflito e da interrupção perde o seu caráter catastrófico e anormal para ser encarada como mais um fenômeno a ser pesquisado.

Ao mesmo tempo, precisamos de clareza nos objetivos e princípios que nos guiam e não nos emaranharmos em relativismo infinito. A atitude transitiva, aqui apresentada como mais útil e ética, implica buscarmos princípios de causalidade mais autênticos, menos auto-referenciados no nosso ‘suposto saber’ e suposto poder.

Existe potencial de impacto na diminuição da violência estrutural social dessa atitude (Campos & Sampaio, 2003). Se assumida como compromisso do educador para com a sociedade, ela pode trazer maior bem-estar para todos, além de maior valorização e satisfação com o trabalho do educador.

Para obtermos princípios mais seguros de causalidade, mais condizentes com o princípio da realidade que esperamos respeitar ao desenhar educação sobre drogas, é necessário buscar clareza quanto aos conceitos. Temos bons exemplos de atitude transitiva sobre drogas, inclusive na legislação brasileira, que não diz “é proibido beber”, mas sim “é proibido dirigir bêbado”.

Na verdade, não seria satisfatório nem justo, num texto com tantos desafios e desconstruções, deixar de oferecer algum substrato sobre o qual reconstruir os conceitos de ‘educação sobre drogas’. Tentemos evitar analogias e metáforas, que temos visto servirem mais como ardil para escamotear a falta de clareza e de coerência interna nos discursos sobre drogas. O preço dessa evitação é um discurso mais direto, mais duro e menos amigável, que esperamos compense.

Oferecemos pressupostos, que também sumarizam alguns pontos discutidos neste texto, e em seguida parâmetros para uma educação sobre drogas, já publicados (Campos, 2002) e aqui atualizados.

É importante não esquecer séria limitação de quaisquer parâmetros educativos: eles não nos dizem do ‘momento educativo’ dos educandos com quem são aplicados nem do contexto de suas vidas; devem, portanto, ser aplicados não genérica e indistintamente, mas em sintonia com técnicas pedagógicas, respeitando-se aquelas características.

Os parâmetros servem ao professor como sugestões de pontos-chave a serem considerados numa educação sobre drogas, e não como modelo de grade curricular a ser aplicado sem ponderação do que é mais ou menos adequado a cada realidade. Por exemplo, discutir uso de seringas descartáveis no ensino fundamental, ou mesmo médio, com crianças ou jovens em cujo contexto de vida esse uso é desconhecido poderá ser despropositado, mas a mesma discussão pode ser necessária para uma população na qual o uso de drogas injetáveis seja conhecido ou experienciado. Mais importante é não cairmos naquela pseudoconcreticidade já citada, que aborda as drogas apenas no nível de significados, sem discutir valores e significantes.

PRESSUPOSTOS PRA UMA ATITUDE TRANSITIVA NA EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS

- Drogas não são ‘elementos patológicos’, são constituintes da sociedade.
- ‘Toxicidade’ e ‘psicoatividade’ (ou melhor, ‘potência psicoativa’) são características absolutamente distintas e não interdependentes. A medida da toxicidade não é medida de psicoatividade, e vice-versa.

- Não confundir os princípios aplicáveis à assistência a pessoas em situação de uso problemático de drogas com educação sobre drogas para a população em geral.
- Uso de drogas não é incompatível com qualidade de vida (eu/grupo); pelo contrário, é fator importante na qualidade de vida dos indivíduos e da coletividade.
- Execração e desqualificação de pessoas que usam drogas como ‘doentes’ ou ‘marginais/criminosos’ são baseadas em estereótipos e não em fatos.
- Não é possível avaliar a aceitabilidade de alguma situação de uso de psicoativos sem considerar os três vértices da relação: sujeito, droga e contexto.
- ‘Dependência’ é conceito tão impreciso quanto ‘loucura’. Mais importante que reconhecermos nossas compulsões é a forma como as gerenciamos, como elas causam impacto em nossa vida e na vida da coletividade.
- O foco da análise das situações de contato com psicoativos deve ser objetivo e não moralizante/supersticioso, podendo ser expresso na pergunta: ‘o que o uso tem de perigoso ou desrespeitoso?’.
- Pessoas com relação problemática com drogas são exceção, e não regra.
- A intolerância social, inclusive com arcabouço penal, ao uso de alguns psicoativos não pode ser negligenciada como fonte de conflitos e sofrimentos para os que se atrevem a violar as normas – no caso, a norma que estabelece que alguns psicoativos são aceitos e outros execrados.
- O objetivo da educação sobre drogas não é ‘prevenir o uso’, mas construir senso crítico. O ‘produto’ não é ‘pessoas abstinentes de contato com drogas’, mas ‘pessoas com atitudes mais harmônicas e mutuamente responsáveis em relação ao uso ou não de álcool e outras drogas’.

OS PARÂMETROS SUGERIDOS

1. Respeitar a ‘diversidade’ de valores, crenças e comportamentos relativos aos psicoativos, tendo como referencial o ‘respeito mútuo’.
2. Reconhecer o ‘respeito mútuo’ como necessário para a ‘convivência’, independentemente das opções pelo uso ou não de psicoativos que as pessoas façam.

3. Compreender o contato com psicoativos como algo muito “além de ‘resposta à crise’”, mas como busca de ‘prazer’ numa dimensão saudável e normal da condição humana.
4. ‘Valorizar a saúde’ e as ‘relações interpessoais mutuamente respeitadas’ como critério na escolha das fontes de prazer e do modo de explorá-las, entre as quais se inclui o uso de drogas.
5. Compreender a ‘educação sobre drogas’ como construção de ‘autonomia’ e capacidade de tomar decisões éticas e responsáveis a respeito de psicoativos, incluindo o desenvolvimento de ‘entendimento’ de condições para ‘uso mais seguro’ e ‘respeitoso’ de psicoativos.
6. Desenvolver ‘consciência crítica/transitiva’ em relação aos múltiplos ‘significados’ dos psicoativos e seus usos.
7. Desenvolver atitude ‘crítica/transitiva’ em relação a comportamentos ‘consumistas’ de quaisquer naturezas, inclusive de psicoativos, tendo como referencial o ‘consumo responsável e solidário’.
8. Reconhecer os ‘valores’ atribuídos aos psicoativos como produtos de cada ‘cultura’, posicionando-se ‘contra a discriminação e estigmatização’ das pessoas que usam drogas.
9. Valorizar a atuação para implementação de ‘políticas públicas’ e instrumentos jurídicos (leis) voltadas para a prevenção ou redução de riscos e de danos eventualmente resultantes seja do comércio ou contato com psicoativos, seja da ‘reação social de intolerância’ com os usuários.
10. Reconhecer o direito a ‘assistência’ normatizada e de qualidade para pessoas em situação de ‘uso problemático’ de drogas.
11. Recusar as atitudes e discursos baseados em ‘estereótipos’ e ‘absolutizações’ a respeito de drogas e das pessoas que as usam como ‘incompatíveis’ com a construção de autonomia, de ‘senso crítico’ e de convivência mutuamente respeitosa.
12. Buscar a ‘superação’ de ‘atitudes fanáticas’ ou ‘ingênuas’, tendo a ‘atitude transitiva’ como ‘meta’ para educadores, educandos e sociedade em geral.

Supondo que conseguimos ter sucesso em ‘vender o peixe da atitude transitiva’, ou melhor, para aqueles que possam ter vislumbrado algum sentido no arrazoado até aqui, sentimo-nos na obrigação de lhes fazer um alerta adicional sobre a dureza e os riscos da empreitada. Queremos (como socieda-

de) superar a educação antidrogas? Essa superação interessa às instituições de ensino em que trabalhamos? Aqueles princípios e parâmetros seriam aceitos?

Grande parte das instituições de ensino privadas se baseia em dois modelos: o 'humanismo piedoso' – que tem como lado ruim o componente politicamente alienado, supersticioso e neurotizante que se propõe a transmitir 'fundamentos morais' para os alunos, e não a construir senso crítico; ou o que chamaremos de 'humanismo pragmático', voltado para a busca da aptidão para ser integrado e capaz de ter 'sucesso', despolitizado e descompromissado com transformação social – sua mensagem é “construa sua competência em ficar rico nesta sociedade”, não em ser capaz de transformá-la.

Ambos os modelos correm o risco de perpetuar o discurso antidrogas em detrimento de educação sobre drogas: o primeiro por questões religiosas, o segundo pelo temor de espantar a 'freguesia' que sabe ser conservadora, ou seja, o primeiro se submete ao papel moralizante por razões dogmáticas (e também de mercado), o segundo essencialmente pelo apelo econômico junto aos pais.

A demanda por construção de consciência transitiva, se presente entre os educadores como categoria profissional, parece concentrada no ambiente acadêmico de pesquisa e pós-graduação ou entre os educadores que atuam diretamente com jovens em risco social e sentem na prática a falta de clareza, a inutilidade e as contradições da atitude antidrogas com suas propostas de 'prevenção de abuso'. É urgentemente necessário disponibilizar para educadores em geral a oportunidade de superar o modelo antidrogas, construindo com os educadores maior competência para auxiliarem no desmonte das montagens perversas por ele geradas.

Tal superação parece historicamente lenta, mas com certeza já é um forte indicador diferencial da qualidade do ensino que se pratica ou se pode praticar.

CONCLUSÕES

Sugerimos que o produto esperado das intervenções educativas com o tema 'drogas' seja: 'pessoas com atitudes mais harmônicas e mutuamente responsáveis em relação ao uso ou não de álcool e outras drogas'.

A competência a ser construída com educação sobre drogas é a de buscar um grau maior de compatibilidade entre 'droga', 'sujeito' e 'contexto', lembrando que pode ser necessário buscar transformações também no contexto, e não imaginar que será sempre uma questão de adequar o uso da droga

por alguém a um contexto petrificado que o aceita ou rejeita. Não raro, as reações sociais do contexto é que são equivocadas e fonte de violação de direitos. Cabe solidariedade para com as pessoas que usam drogas, ainda que ilegais, quando esse uso não tenha nada que o caracterize como perigoso ou desrespeitoso em níveis que justifiquem intervenção na intimidade, ainda que possa ‘fazer mal à saúde’ – como a alimentação gordurosa e hipercalórica, a falta de atividade física, a radiação solar, as cirurgias estéticas etc. Aplica-se o princípio de recusar a ingenuidade e fortalecer a inocência.

Atitude transitiva e seu componente importantíssimo, a disposição para dissecar ‘pré-conceitos’, entendidos como formas de agir organizadas a partir de estereótipos, é diferencial de uma educação socialmente transformadora para a busca de um estado de maior bem-estar social para todos. O discurso ‘antidrogas’, conquanto útil para orientar a assistência a algumas pessoas em situação de uso problemático, é doutrinário quando aplicado à educação. Seu forte direcionamento ideológico conservador, conquanto encontre ressonância e receptividade no senso comum (podendo, portanto, ser adotado com finalidade populista) contraria a construção de senso crítico e autonomia, objetivo maior da educação.

Educação que postula ‘prevenção de drogas’ não é apenas um equívoco teórico e pedagógico, mas fator de conservação de relações sociais obscurecidas e ingênuas, nas quais a ansiedade por respostas fáceis alimenta e piora as mesmas injustiças e conflitos que imagina ‘resolver’. A superação do discurso antidrogas, contudo, pelo que representa de desafio ao amadurecimento e ao rompimento com ilusões que temos sobre o tema, não será obtida sem disposição para o duro exercício do rompimento com o prazer de nos mantermos alienados. Por outro lado, tal superação também poderá recompensar os que se atreverem a tentá-la com um novo nível de maturidade pessoal e compreensão do mundo, com menos angústia e mais dignidade para quem trabalha e para as pessoas com quem se trabalha.

“Que queres?”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. *Elementos de Semiologia*. 14.ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
- BUCHER, R. A ideologia do discurso de “combate às drogas”. In: BUCHER, R. *Drogas e Sociedade nos Tempos de Aids*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.
- CAMPOS, M. A. Educadores sociais e drogas: uma contribuição para debate. In: *Adolescência: a emergência do novo*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Belo Horizonte, Amappe, 2000. (Tudohaver, 3)

- CAMPOS, M. A. Educação sobre drogas: construindo parâmetros curriculares. *Polêmica - Revista Eletrônica*, 7, out.-dez. 2002 (ISSN 16760727). Rio de Janeiro: Laboratório de Estudos Contemporâneos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- CAMPOS, M. A. *Sobre Psicanálise e Educação*, 2003. Trabalho de conclusão do curso Metapsicologia II, Belo Horizonte: Círculo Psicanalítico de Minas Gerais (CPMG). (Mimeo.)
- CAMPOS, M. A. & SAMPAIO, C. M. A. Introdução. In: CAMPOS, M. A. & SAMPAIO, C. M. A. (Orgs.). *Drogas, Dignidade e Inclusão Social: a lei e a prática de redução de danos*. Rio de Janeiro: Aborda, 2003.
- CAMPOS, M. A. & SIQUEIRA, D. J. R. Redução de danos e terapias de substituição em debate: contribuição da Associação Brasileira de Redutores de Danos. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 52:387-393, 2003.
- CAMPOS, M. A.; SIQUEIRA, D. J. R. & BASTOS, F. I. Drogas e redução de danos: abordagens para pessoas vivendo com HIV e Aids. In: PINHEIRO, R. M.; SILVEIRA, C. & GUERRA, E. (Orgs.) *Drogas e Aids: prevenção e tratamento*. Belo Horizonte: Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais, 2001.
- FREDA, H. *Adolescência: o despertar*. Rio de Janeiro: Kalimeros, 1996.
- FREIRE, P. A educação e o processo de mudança social. In: FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olhos d'Água, 1993.
- FREUD, S. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. Edição standard das *Obras Completas* de Sigmund Freud. Vol. XII, item 5, 1911.
- FREUD, S. Conferência XVIII – Fixação em Traumas: o inconsciente. Edição standard das *Obras Completas* de Sigmund Freud, vol. XVI, Parte III: Teoria Geral das Neuroses, 1917.
- FREUD, S. Prefácio a *Juventude Desorientada*, de Aichorn. Edição standard das *Obras Completas* de Sigmund Freud. Vol. XIX, 1925.
- GADOTTI, M. Educação e ordem classista. Prefácio a FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- GROSSI, F. T. Apresentação. Caderno de Textos da XII Jornada do Centro Mineiro de Toxicomania - Psicóticos e adolescentes: por que se drogam tanto? Centro Mineiro de Toxicomania. Belo Horizonte: Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (Fhemig), 1999.
- HENMAN, A. R. A guerra às drogas é uma guerra etnocida. In: ZALUAR, A. (Org.) *Drogas e Cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LARIMER, M. E. et al. A controvérsia do beber controlado (Subitem do capítulo 3 - Redução de danos para problemas com álcool: ampliando o acesso e a acolhida dos serviços de tratamento e prevenção). In: MARLATT, G.A. et al. *Redução de Danos: estratégias práticas para lidar com comportamentos de alto risco*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- LIMA, L. O. *Piaget para Principiantes*. São Paulo: Summus Editorial, 1980.
- PELLEGRINO, H. Pacto edípico e pacto social. *Folha de S. Paulo*, 1986.

- PERRONE-MOISÉS, L. Lição de casa, posfácio a BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- PIAGET, J. *Études Sociologiques*. Genève: Droz, 1977.
- VELHO, G. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 6.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- WEAVER, M. F. & SCHNOLL, S. H. Stimulants: amphetamines and cocaine. In: MCCRADY, B. S. & EPSTEIN, E. E. (Eds.) *Addictions: a comprehensive guidebook*. New York: Oxford University Press, 1999.