



Vitruvian Cogitationes – RVC



Um olhar decolonial sobre a Educação relacionada à temática das drogas

Una perspectiva decolonial sobre la educación relacionada con el tema de las drogas

A decolonial perspective on education related to drug issues

Janaina Alves de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC  e-mail: jana.boo23@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-0787-3563>

Suzani Cassiani

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC  e-mail: suzani.cassiani@ufsc.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8824-9342>

Resumo: A abordagem convencional do tema das drogas nas escolas tende a se limitar às substâncias em si, negligenciando os importantes fatores histórico-sociais provenientes da colonialidade que permeia o assunto. Entre esses fatores estão o encarceramento em massa da população negra, o apagamento dos conhecimentos tradicionais (epistemicídio), a natureza subjetiva das políticas proibicionistas e a devastadora guerra às drogas. Diante desse cenário, os estudos decoloniais emergem como uma perspectiva teórico-prática que busca decolonizar as estruturas de poder, ao reconhecer e valorizar perspectivas e experiências historicamente marginalizadas e colonizadas. Partindo da indagação 'como os estudos decoloniais podem contribuir para a Educação sobre drogas?', nosso objetivo é “realizar uma reflexão sobre como os estudos decoloniais podem contribuir nas discussões sobre o tema drogas na Educação em Ciências”. Para tal, articulamos o conceito de colonialidade à crítica do panorama das políticas proibicionistas, visando, entre outras questões, referências e compreensões para embasar uma Educação em Ciências decolonial.

Palavras-chave: educação sobre drogas; pedagogia decolonial; educação em ciências.

Resumen: El enfoque convencional del tema de las drogas en las escuelas tiende a limitarse a las sustancias en sí, descuidando los importantes factores histórico-sociales provenientes de la colonialidad que impregnan el asunto. Entre estos factores se encuentran el encarcelamiento masivo de la población negra, la eliminación de los conocimientos tradicionales (epistemicidio), la naturaleza subjetiva de las políticas prohibicionistas y la devastadora guerra contra las drogas. Ante este escenario, los estudios decoloniales emergen como una perspectiva teórico-práctica que busca decolonizar las estructuras de poder, al reconocer y

valorar perspectivas y experiencias históricamente marginadas y colonizadas. Partiendo de la pregunta '¿cómo pueden los estudios decoloniales contribuir a la educación sobre drogas?', nuestro objetivo es “reflexionar sobre cómo los estudios decoloniales pueden contribuir en las discusiones sobre el tema de las drogas en la educación en ciencias”. Para ello, articulamos el concepto de colonialidad a la crítica del panorama de las políticas prohibicionistas, buscando, entre otras cuestiones, referencias y comprensiones para fundamentar una educación en ciencias decolonial.

Palabras-clave: Educación sobre drogas; pedagogía decolonial; educación en ciencias.

Abstract: The conventional approach to the topic of drugs in schools tends to be limited to the substances themselves, neglecting the important historical-social factors stemming from the coloniality that permeates the subject. Among these factors is the mass incarceration of the black population, the erasure of traditional knowledge (epistemicide), the subjective nature of prohibitionist policies, and the devastating war on drugs. In light of this scenario, decolonial studies emerge as a theoretical-practical perspective that seeks to decolonize power structures by recognizing and valuing historically marginalized and colonized perspectives and experiences. Starting from the question 'how can decolonial studies contribute to drug education?', our objective is “to reflect on how decolonial studies can contribute to discussions on the topic of drugs in science education”. To this end, we articulate the concept of coloniality with a critique of the landscape of prohibitionist policies, seeking, among other things, references and understandings to support a decolonial science education.

Keywords: drug education; decolonial pedagogy; science education.

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, seja em aulas de Ciências, de Biologia, nos materiais didáticos, paradidáticos ou em projetos realizados pelas escolas, a temática das drogas usualmente é trabalhada através do “currículo mínimo irreduzível”, no qual não se consideram os fatores sociais e históricos na abordagem do tema. As atividades são usualmente restritas à classificação, efeitos das drogas no organismo, e aos danos e riscos decorrentes dos usos de determinadas substâncias, com pouca ênfase ou nenhuma na perspectiva de minimização de danos (Silva, 2019).

A questão de abordar o uso de drogas exclusivamente pelo prisma da saúde é uma tendência que pode resultar em estratégias de prevenção e intervenção limitadas. Esse enfoque, muitas vezes, assume que a simples disseminação de informações sobre os riscos e os efeitos nocivos das drogas será suficiente para dissuadir as pessoas de usá-las. No entanto, essa abordagem ignora diversos fatores sociais, econômicos, psicológicos e culturais que influenciam o comportamento de uso de substâncias (Silva, 2019). Além disso, como resultado das políticas proibicionistas, essas discussões, muitas vezes, vêm acompanhadas de ideias jurídico-condenatórias, o que compromete a criticidade dos alunos sobre o tema (Acselrad, 2005).

É importante destacar que, teoricamente, os alunos têm contato com o tema em ao menos dois momentos distintos: no quinto ano do Ensino Fundamental, por meio do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), cujo objetivo é “Manter Nossas Crianças Longe das Drogas” (Polícia Militar de Santa Catarina, 2021). Neste programa, durante dois meses, um policial militar interage com as crianças, ensinando-as sobre o tema. Por ser desenvolvido e ministrado pela polícia militar, o programa é focado na prevenção do

uso de substâncias e na violência relacionada a elas. No sexto ano, o tema é abordado nas aulas de Ciências Naturais, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que menciona o assunto em uma única habilidade: “(EF06CI10) Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas” (Brasil, 2018, p. 345).

Essa abordagem usual não questiona a construção colonial da modernidade e suas relações com as drogas, que pode ser observada nos mais diferentes aspectos, entre os quais: a) o encarceramento em massa da população negra por tráfico ou associação ao tráfico, especialmente devido à seletividade guiada por processos racistas e criminalização de quantidades menores portadas por pessoas negras em comparação com as quantidades necessárias para pessoas brancas serem presas pelo mesmo motivo (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022; Vila Nova, 2022); b) o epistemicídio de saberes em relação às plantas e substâncias psicoativas utilizadas em rituais religiosos, agora criminalizadas (Saad, 2019); c) a marginalização de usuários causada pelo proibicionismo e generalizações preconceituosas, efeito decorrente da compreensão que usuário é, necessariamente, dependente químico (Valois, 2019); d) a militarização da polícia e guerra às drogas que levam à morte e à destruição de grupos minorizados socialmente sem resolver o problema; e) as políticas de combate importadas e financiadas pelos EUA (Valois, 2019).

A colonialidade se refere às consequências do colonialismo europeu ainda presentes entre nós. Isso se deve ao novo padrão de poder estabelecido com a exploração europeia na América Latina e no mundo. Exploração construída a partir da classificação e hierarquização dos corpos, isto é, da produção de identidades baseadas em características fenotípicas como raça e gênero, além da exploração da natureza e do trabalho (Quijano, 2006).

Considerando que no cotidiano escolar não se abordam as relações entre drogas, adolescência e colonialidade, aprofundando a temática para discutir racismo, patriarcados, desigualdades sociais de maneira imbricada, o proibicionismo pode atuar como outro filtro colonialista. Para superar essa contradição, atitudes decoloniais nas educações em ciências envolvem fortalecer projetos e movimentos antiproibicionistas que buscam a descriminalização dos sujeitos que são alvos do proibicionismo de drogas (Meinhardt, 2020, p. 14).

Refletindo sobre essas questões, o presente trabalho discute como os estudos decoloniais podem contribuir para a educação sobre drogas¹. Para tal, são apresentadas algumas discussões em caráter ensaístico.

2 ESTUDOS DECOLONIAIS, AS DROGAS E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

A colonialidade tem sua origem na Europa no século XVI, mas não é um fato pontual. Esse fenômeno desdobrou-se e avançou durante a história, constituindo a modernidade na qual nos encontramos (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Para Quijano (2006), esse processo iniciou no território Europeu com um colonialismo interno, que contou com a homogeneização das identidades e dos processos de produção. E, em seguida, foi imposto às Américas através de processos de exploração da natureza, transformação da matéria-prima para a produção e estabelecimento da relação hierárquica de raças e identidades sociais, tais como: indígena, negro, europeu, etc. Ou seja, a partir da categorização de traços fenotípicos e marcas da diferença, os corpos foram classificados de modo a justificar a exploração da força de trabalho de indígenas e negros, como, também, a extinção de diferentes modos de vida e conhecimentos a partir da assimilação dos valores, saberes e relações de poder dos brancos europeus.

O colonialismo não é uma prática nova, mas a exploração em todos os âmbitos da vida dos colonizados, acompanhada da desumanização e do apagamento de suas histórias,

¹ As reflexões aqui apresentadas são parte de uma tese de construção.

inaugurado com esse sistema de dominação social (Quijano, 2006). Essa dominação, entretanto, não foi extinguida com o fim do colonialismo; a hierarquização étnico-racial e de gênero, a divisão do trabalho e outras marcas continuam em nosso imaginário e nas nossas relações sociais (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Logo, a matriz colonial se construiu a partir do racismo e da racialização configurando a desumanização e o apagamento histórico de pretos e indígenas, que são as bases da modernidade e do capitalismo (Walsh, 2012).

A modernidade é o resultado de inúmeros nós históricos - estruturais, heterogêneos, mas conectados entre si. Dentre os nós-históricos, estão as relações raciais pautadas no racismo, a construção de classe, as divisões de trabalho, o controle político militar patriarcal, etc. (Mignolo, 2017). Ao longo desse processo, foi estabelecida, entre outras atrocidades, a dispensabilidade da vida humana, especialmente daquelas nas quais o racismo atestou a inferioridade das pessoas. Nesse sentido, “não há modernidade sem colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 2).

Compreender as marcas da Colonialidade / Modernidade na sociedade pode contribuir para olharmos a questão das drogas de maneira decolonial e diferenciada. Historicamente, diversas substâncias – lícitas ou ilícitas – tiveram um papel central na constituição do capitalismo como o conhecemos. Substâncias, denominadas drogas no período colonial, como o açúcar, as bebidas alcoólicas, o chocolate, o café, os chás etc. foram alvo de disputa e constituíram as primeiras companhias mercantis. No Brasil, entre os séculos XVI e XVII, o tabaco e a aguardente eram a principal moeda de troca no tráfico de pessoas escravizadas (Carneiro, 2005, 2018).

As drogas sempre estiveram presentes na história humana. Há registro do ópio e da papoula em placas sumérias em 3000 a. C. As civilizações utilizam diferentes substâncias como, por exemplo, o álcool obtido da fermentação de sementes e frutas, em rituais religiosos, ritos de passagens, momentos de entretenimento, etc, ainda na atualidade (Escotado, 2004). Inicialmente, entre o século XVI e XVIII, o termo droga, possivelmente oriundo do holandês, referia-se a uma infinidade de substâncias naturais que poderiam ser usadas desde a medicina até na alimentação. Nesse período, essas substâncias eram compreendidas como um "conjunto de riquezas exóticas, produtos de luxo destinados ao consumo, ao uso médico e também como ‘adubo’ da alimentação, termo pelo qual se definiam o que hoje chamamos especiarias” (Carneiro, 2005, p. 14).

Logo, não havia separação entre drogas, remédios e alimentos. Segundo o historiador Henrique Carneiro, essas distinções se constituíram em três ciclos:

O primeiro deles, o das especiarias, no século XVI, foi responsável pela era das descobertas marítimas e forjou a própria palavra droga, da denominação em holandês para os produtos secos do ultramar. O segundo, baseado na produção e no comércio do açúcar, da aguardente e do tabaco, marcou a formação do sistema colonial desde o século XVII e montou a economia atlântica, baseada no tráfico de escravos e das drogas por eles produzidas nas plantations americanas. O terceiro ciclo, o das bebidas quentes e excitantes, desde o século XVII mas, especialmente, desde o XVIII, desequilibrou a balança comercial inglesa com a Ásia, devido à crescente compra de chá, o que provocou, no século XIX, as duas guerras britânicas contra a China, chamadas de guerras do ópio, que visavam substituir os pagamentos em prata pelo chá, por pagamentos em ópio (Carneiro, 2005, p. 1).

Desde a época colonial, a classificação ou o julgamento de diferentes substâncias esteve constantemente relacionado ao controle e à exploração da população. Inclusive, houve um esforço muito grande para a extinção das drogas nativas sagradas entre os povos indígenas, especialmente as alucinógenas. Por exemplo, a primeira proibição do álcool, mais precisamente da cachaça, ocorreu em 1641, quando os jesuítas passaram a se queixar do consumo das

substâncias pelos indígenas. Entretanto, o álcool voltou a ser legalizado em 1695 para facilitar a aquisição de pessoas escravizadas (Meinhardt, 2020).

A maconha, por ter sido trazida da África, chamada “fumo de Angola”, sempre esteve associada às classes marginalizadas. Era usada popularmente como remédio para asma, bronquite e insônia, por exemplo. No Brasil, sua proibição, em 1932, foi resultado de estudos e relatos produzidos por médicos que, sem evidências e com várias contradições, associaram a planta a um vício terrível. Esse vício assolaria africanos “desregrados”, uma vez que gerava alegria, prazer, sonolência, apetite, além de subverter a disciplina para o trabalho, o que gerava preocupações entre os empregadores, uma vez que os trabalhadores tinham maior liberdade sobre seu corpo (Saad, 2018)

Nesse contexto, Carneiro (2018, p. 19) é enfático ao afirmar que a história das drogas é, sobretudo, “a história de suas regulações, da construção de seus regimes de circulação e das consequentes representações culturais e políticas de representação, incitação ou tolerância”. Por drogas, compartilhamos o entendimento de Carneiro (2018) e Meinhardt (2020, p. 11), referindo-nos a substâncias psicoativas que podem alterar nossas percepções, sentimentos, humor e consciência.

O proibicionismo foi esboçado em 1912 na Primeira Conferência Internacional do Ópio. Entretanto, suas resoluções foram negligenciadas durante as duas grandes guerras. Em 1961, na Convenção Única sobre Entorpecentes, realizada pela ONU e impulsionada pelos EUA, o modelo atual foi implementado. Nessa ocasião, os países concordaram em aderir a popularmente chamada de “Guerra às Drogas”, modelo anunciado por Richard Nixon, em 1971.

Essas conferências culminaram na adoção das políticas proibicionistas que vigoram atualmente, nas quais as drogas foram categorizadas em listas baseadas no potencial de abuso e em suas aplicações médicas, com punições para produtores, vendedores e consumidores. À exemplo do Decreto nº 20.930, de 1932, que considera a posse de substâncias ilícitas como ação criminosa; O Decreto-Lei nº 891, de 1938, que vincula o consumo de drogas ao crime, influenciando o Código Penal de 1940, que confirma a criminalização dos usuários; e a Lei nº 11.343, de 2006, que, pela primeira vez, tentou diferenciar o usuário do traficante de drogas (Brasil, 1932; Brasil, 1938; Brasil, 1940; Brasil, 2006). No Brasil, essas práticas foram fortalecidas durante a Era Vargas (1937-1945), fazendo parte de um projeto que visava a modernização. Desde então, uma abordagem liberal para as drogas legais e punitivista para as compreendidas como ilegais foi estabelecida (Rodrigues, 2012; Meinhardt, 2020).

A consolidação da Guerra às Drogas contou com o controle e financiamento dos EUA e apoio da ONU que investiram em estímulo técnico e econômico nos países latino-americanos que se comprometessem com a causa, produzindo, assim, o militarismo como identidade comum. Exemplo é a instalação do Drug Enforcement Administration, ou DEA, órgão responsável pela supressão da presença de drogas nos EUA e no mundo, em Brasília e em São Paulo, garantindo, assim, a expansão do modelo de controle das drogas adotado pela ONU em todo o mundo. Foi, portanto, através do proibicionismo que os EUA iniciaram um processo de extensa intervenção na América Latina.

Nesse sentido, Araújo (2019) entende essa intervenção dos EUA na América Latina através do conceito de colonialidade do poder:

[...] processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais (Grosfoguel, 2008, p. 126).

Uma vez que o proibicionismo foi um agente em instrumentos coercitivos em seus territórios, os países latinos tinham pouco espaço de barganha internacional e as relações com os EUA influenciaram em toda política internacional, de modo que a instalação das políticas encabeçadas por esse país resultou em investimento financeiro para os países Latino americanos (Araújo, 2019).

Dentre as motivações para tais políticas do Ocidente estão a radicalização política do puritanismo nos EUA, o interesse da emergente indústria médico-farmacêutica em monopolizar a produção de drogas, os novos conflitos geopolíticos do século XX e o apelo das elites alarmadas com a desordem urbana. Além disso, as convergências locais também contribuíram para a homogeneização de práticas proibicionistas, como no caso específico da maconha. A perseguição a essa droga, que já era estigmatizada pelas elites, foi formalmente iniciada aqui (Fiore, 2012).

Meinhardt (2020) distingue o paradigma proibicionista em duas faces: o lado visível e o invisível. O lado visível é aquele que compreendemos de imediato, englobando os aspectos legais e seus efeitos. De acordo com Fiore (2012), esse lado visível baseia-se em duas premissas: primeiro, "o uso dessas drogas é prescindível e intrinsecamente danoso, portanto não pode ser permitido"; segundo, "a melhor forma de o Estado fazer isso é perseguir e punir seus produtores, vendedores e consumidores" (Fiore, 2012, p.10).

Já o lado invisível, se refere ao caráter ideológico atrelado ao uso das substâncias por diferentes grupos sociais e à invisibilização dos problemas sociais decorrentes da proibição; e ainda, os critérios para tornar uma substância lícita ou ilícita não são objetivos. No entanto, drogas legalizadas também apresentam riscos e efeitos colaterais, caso a posologia indicada não for respeitada, causando consequências irreversíveis ou letais para usuários e ou dependentes. Nesses casos, o estado se limita a fiscalizar e regular sua produção e comercialização, mas não o consumo, pois se entende, legalmente, que cada usuário é capaz de respeitar as orientações médicas.

Por outro lado, as drogas mais consumidas no planeta são substâncias psicoativas que não possuem, a priori, fins médicos, mas possuem efeitos estimulantes ou calmantes como o álcool, café, chás, energético e o tabaco. Portanto, todas essas substâncias, legais ou ilegais, apresentam riscos de dependência, morte e comportamentos perigosos. Entretanto, muitas delas apresentam propriedades que podem combater infecções, melhorar o desempenho orgânico e facilitar as relações sociais, etc. (Fiore, 2012).

Ademais, as pessoas que morrem na guerra contra as drogas tornam-se estatísticas do superencarceramento, pois são majoritariamente homens negros com acesso precário à educação.

Considerando que a criminalização de corpos negros, expressos em uma política de morte sistemática, é naturalizada através do terrorismo em torno das substâncias e do traficante, justificando a exclusão concreta destes corpos pela violência estatal em nome da segurança 'da população', penso outra noção provisória de proibicionismo para essa dissertação. Considerando, portanto, que proibicionismo se refere ao paradigma colonial que reia a atuação necrobiopolítica dos Estados sobre um determinado conjunto de corpos (Meinhardt, 2020, p. 29).

Assim, a relação entre drogas e raça vem se aproximando através da regulação e proibição de diferentes substâncias. Isso ocorre porque as questões relacionadas às drogas foram construídas a partir do racismo colonial. Logo, nesse contexto, o inimigo construído, isto é, a figura do traficante, é a figura do homem negro traficante, enquanto o branco é visto como uma pessoa dependente que precisa de tratamento (Rocha *et al.*, 2021).

Para Achille Mbembe (2018, p. 39), a formação de imaginários sociais deu “sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço”. Assim, muitas vezes, a violência exercida para pessoas racializadas é ignorada, já que suas vidas são negligenciadas pelo Estado. Por outro lado, as pessoas que pertencem a grupos hegemônicos são privilegiadas e seus delitos podem ser até ignorados.

Nos últimos anos, abordagens como a de Redução de Danos têm se fortalecido. A redução parte do pressuposto do cuidado do dependente químico e/ou consumidor por profissionais da saúde, desencadeia questionamentos e, com isso, uma modernização no paradigma proibicionista e mudanças na legislação. A exemplo, destacamos o caso da Lei nº. 11.343, promulgada em 2006, que eliminou a pena de prisão para os indivíduos flagrados com drogas para o seu próprio uso (Brasil, 2006). Assim, o usuário não é mais preso em flagrante, e sim, assina um Termo Circunstanciado e responde com penas alternativas, já o traficante pode ser preso de 5 a 15 anos.

Contudo, a Lei não estipula uma quantidade específica como parâmetro para consumo próprio, resultando numa visão ideológica que acarreta na prisão de jovens pobres, primários e que possuem pequenas quantidades de drogas. Isso ocorre porque a decisão sobre a abordagem e aprisionamento cabe à autoridade policial e, posteriormente, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário. Assim, com essa lei, o Brasil atingiu a terceira maior população carcerária do mundo (Fiore, 2012; Borges, 2019). Considerando os dispositivos legais e a leitura amparada pelo racismo estrutural na sociedade, é necessário enfatizar que as principais vítimas do rigor policial ou da necropolítica do estado são as pessoas pretas e pobres.

Logo, ao se discutir a questão das drogas no ensino de ciências, é também necessário discutir não apenas a via fisiológica do consumo de substâncias, mas os atravessamentos de raça e classe que perpassam o assunto. Nessa perspectiva, se evidencia que a seletividade do rigor legislativo e do poder de polícia são balizados por leituras da cor da pele, ou seja, por uma visão que inferioriza pessoas negras.

A decolonialidade, enquanto processo político que visa a desvinculação das forças coloniais e imperiais e a re-existência dos grupos periféricos, é um projeto plural que não possui uma única forma de ser vivida (Mignolo, 2017). Assim, o movimento de descolonizar não é espontâneo, é necessário refletir e fazer esforços, colocados tão bem nas palavras de Walter D. Mignolo (2019):

O pensamento decolonial se esforça para desvincular-se das dicotomias impostas articuladas no Ocidente, isto é, o conhecedor e o conhecido, o sujeito e o objeto, teoria e práxis. Isso significa que o pensamento decolonial existe na exterioridade (o exterior inventado por e a partir de dentro, para construir-se como dentro). Ele existe no território/nas linhas de fronteira dos princípios da epistemologia ocidental, do conhecimento e da construção do conhecimento. [...] Bem, é isso o que o conservadorismo desobediente significa: desobedecer a classificações ‘científicas’ dos seres humanos e conservar o papel fundamental da sensação (aesthesis) e da emoção em nossa vida cotidiana, bem como nas altas decisões tomadas pelos atores que conduzem Estados, corporações, bancos e a produção do conhecimento (Mignolo, 2019, p. 8).

A educação em ciências na atualidade ainda está baseada nas relações de poder constituintes da colonialidade. Há uma importação de autores europeus e estadunidenses, bem como de conhecimentos, métodos de pesquisa, visões da produção científica e de dispositivos escolares, como materiais didáticos e métodos de ensino, que pouco se aprofundam na questão das drogas. Nesse sentido, seguimos os rastros de uma ciência que silenciou outras formas de

conhecimento e utilizou-se do conhecimento biológico para a hierarquização de corpos, justificando, com isso, muitas atrocidades históricas (Dutra *et al.*, 2019).

A aproximação da Educação em Ciências com os estudos decoloniais nos permite denunciar os processos hegemônicos nos quais a Ciência foi construída, bem como o desenvolvimento de práticas de ensino baseados na justiça social, na educação antirracista e na perspectiva feminista (Dutra *et al.*, 2019).

Salientamos, nesse sentido, a atenção necessária ao pensarmos nesses caminhos, especialmente, pela crucial importância dessas pautas. Suzani Cassiani *et al.* (2023) elucidam alguns princípios que podemos considerar ao pensarmos planejamentos pautados em uma pedagogia decolonial: a) o reconhecimento de povos racializados e seus conhecimentos produzidos; b) a tradução e a resignificação da Ciência apresentada na escola diante das realidades e contextos de opressões históricas marcados pela colonialidade; c) considerar as contradições, operações de exclusão e naturalização do capitalismo colonial nas Ciências e em seu ensino; d) refletir sobre nossas experiências, realizando movimentos de autocritica; e) trazer saberes dos movimentos sociais, étnicos ou ancestrais com o devido respeito, preparação e com a cautela de não esvaziá-los ou descaracterizá-los de sua história e contexto.

Essa perspectiva é baseada na transformação do ser e na busca pela emancipação. Para tal finalidade, a dialogicidade é central. A comunidade escolar precisa compreender as marcas deixadas pelas feridas coloniais e conhecer os alunos. A escola deve ser um lugar seguro para que, sem julgamentos, possa contribuir e construir esse momento junto com o professor.

Tendo isso em mente, Biagini (2022, p. 308), elencou os desafios que envolvem a educação libertadora em espaços de privação de liberdade. Em relação às drogas, a autora nos indica desafios que podem ser utilizados como balizadores ao pensarmos uma Educação Decolonial sobre Drogas, entre eles: discutir os diferentes sentidos relacionados ao termo drogas, e as diferentes relações possíveis com as mesmas; denunciar os mecanismos e ideologias que embasam e financiam a guerra às drogas; tomar consciência dos danos que a repressão e as políticas proibicionistas causam; discutir como discursos que envolvem o “mal das drogas” sustentam as políticas proibicionistas.

Esse aspecto da dialogicidade pode ser compreendido através de Paulo Freire (2022) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Para ele, no encontro dialógico, as pessoas buscam juntas saber mais, sem ignorantes ou sábios absolutos. Trata-se de uma relação de amor, compromisso e confiança, construída através de ações condizentes com as palavras proferidas. Assim, movido pela esperança, forma-se um contínuo movimento pelo ser e saber mais.

Nessa perspectiva, a educação problematizadora é pautada no diálogo, na colaboração entre professores e estudantes e na compreensão de que a sala de aula é um espaço de transformação crítica da realidade social. Na consciência crítica, compreendem-se os processos de transformação econômica e os processos de opressão. Problematizar envolve diálogo e amor como atos políticos de mudança, permitindo que alunos e professores percebam e questionem as estruturas de poder que os oprimem.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua (Freire, 2022, p. 109).

Portanto, não há diálogo sem o pensar crítico que provém da compreensão da realidade construída pela humanidade, logo, se opõe a ingenuidade, que normaliza o hoje. A ingenuidade aceita a realidade como dada, portanto, com uma necessidade de ajustamento dos sujeitos a ela (Freire, 2022).

Como exemplo, trazemos o texto de Pâmela Nunes e Simone Ribeiro (2020), que trazem uma contribuição para a descolonização da Educação em Ciências, mais precisamente, para o ensino sobre plantas. A partir das leituras decoloniais, as pesquisadoras buscaram um ensino não restrito à "cientificização das plantas, mas que vise a formação discursiva dos alunos em relação ao seu contexto sócio cultural" (Nunes; Ribeiro, 2020, p. 263).

Em seus trabalhos, foram organizadas 4 oficinas para promover a autoria de alunos da educação de jovens e adultos e idosos (EJA). A terceira oficina teve como foco as "plantas marginalizadas socialmente por seus princípios psicoativos e a história de suas proibições no Brasil". Partindo da discussão sobre o texto "Etnofarmacologia de algumas tribos brasileiras" de Elaine Elisabetksy (1986), que traz o uso de plantas psicoativas por povos tradicionais em seus rituais, o grupo abordou os impactos dos usos dessas plantas para a população branca e a população negra. A fim de subsidiar essa discussão, o vídeo da série "Drauzio Dichava n.4" foi reproduzido para os alunos. Nele o Dr. Drauzio Varella explicita a relação entre racismo e uso de drogas.

Nessa mesma oficina, a dupla de pesquisadoras propôs uma discussão sobre o uso dos princípios ativos presentes em plantas psicoativas pela indústria farmacêutica, abordando também a questão da biopirataria nesse contexto e o uso de plantas medicinais pelos estudantes participantes das atividades.

Ao fim, já na quarta oficina, os estudantes foram convidados a produzir escriturivências² sobre o tema. Nessa experiência, as alunas se concentraram em suas memórias relacionadas com as plantas, mas trouxeram seus relatos e histórias pessoais, algumas envolvendo as violências já vividas. Segue alguns dos trechos citados pelas autoras:

Quando eu era pequena ia muito comer pinhão, andar no mato e pegar pé-degalinha muitas coisas que eu gostava de fazer, ia pescar já aproveitava para pegar milho verde, melancia todas as coisas que lembro são de uma cidade pequena que a gente aprende muita coisa sobre plantas e o que pode e que não pode pegar[...] (Joana).

Toda vez que eu sinto cheiro de grama sendo cortada eu lembro de tudo que vivi tudo mesmo eu sinto paz em mim (Pedro).

[...] foi bem interessante porque falamos sobre drogas, também sobre preconceito racial, sendo que todos são humanos deveria ser o mesmo tratamento para todos preto branco pobre e rico (Vitória) (Nunes; Ribeiro, 2020, p. 270).

A partir das análises, as autoras afirmam que a escriturivência permitiu o envolvimento dos alunos, indicando como essa prática, desde as oficinas baseadas no diálogo e nas trocas, quanto a escriturivência, permitem um Ensino de Ciências com espaço para discussões e enfrentamentos. Especialmente, porque oportunizam que os envolvidos possam refletir sobre suas memórias, sobre o mundo em que vivem.

Outro exemplo, é a pesquisa elaborada por Júlia Martins Figueiredo (2021), que tem como ponto de partida a história da maconha no Brasil e suas implicações no contexto atual, destacando a importância da legalização do cultivo domiciliar como resgate de uma cultura que sofreu epistemicídio. O objetivo foi "promover o diálogo e a atualização da história da maconha no Brasil a partir da criminalização no pós-abolição e elaborar uma Sequência Didática (SD)

² Neologismo proposto por Conceição Evaristo que se refere à escrita baseada em experiências cotidianas de tal modo que a ficção e realidade se confundem. Esta prática é atravessada pelas questões raciais e possui um viés anti-racista (Evaristo, 2017).

para discutir a legalização do uso da maconha e sua ação medicinal a partir do Ensino de Química" (Figueiredo, 2021, p. 16).

A Sequência Didática foi implementada em três turmas do Ensino Superior de cursos distintos na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE): bacharelado em Agroecologia, bacharelado em Biologia e Engenharia Florestal. Em uma das turmas, um professor apresentou resistência à prática, o que levou à adaptação da sequência para o formato de palestra, a qual contou com a participação de outro professor da universidade, que pesquisa sobre Canabidiol e sobre o óleo extraído da maconha. Isso evidencia o quanto o tema ainda é um tabu, mesmo no Ensino Superior, mesmo quando abordado sob uma perspectiva histórica e ligada aos conhecimentos específicos das disciplinas dos cursos. Portanto, além de coragem para levar o tema das drogas para a sala de aula a partir de uma perspectiva decolonial, é necessária criatividade para adaptar as práticas planejadas sem perder sua essência.

O primeiro momento da sequência envolveu a leitura da cantiga "Maconha: Coletânea de Trabalhos Brasileiros" (Brasil, 1958, p. 32) e a análise dos conceitos e fenômenos. Além disso, incluiu a leitura de um trecho do livro "Fumo de Negro: A Criminalização da Maconha no Pós-Abolição" (Saad, 2018, p. 15). As discussões foram guiadas por questões como: "Quais falas e atitudes deixam perceptíveis marcadores de raça? É possível avaliar o trecho usando conceitos bioquímicos? Quais falas do autor são marcadas pelo racismo e antiafricanismo?" (Figueiredo, 2021, p. 46). Houve uma exploração sobre a composição molecular do Tetraidrocanabinol e Anandamida, considerando o conhecimento de química orgânica dos acadêmicos. O sistema endocanabinoide foi apresentado através do vídeo "The Endocannabinoid System: Video Animation", e a história da criminalização da maconha foi associada a marcadores de raça e classe. Reportagens relacionadas ao tema foram utilizadas para trazer as discussões para a atualidade. Após as discussões, os alunos foram solicitados a produzir uma mística de autoria própria.

No segundo momento, "A maconha não é um tratamento alternativo, é uma urgência na promoção da saúde", a reflexão base foi "por que uma planta é proibida de ser plantada nos quintais das casas brasileiras, se ela é uma das tantas que temos plantadas em casa para cozinhar, fazer chás e lambedores?" (Figueiredo, 2021, p. 52). Para enriquecer as discussões, foi reproduzido o documentário "Mãeconheiras" (2020), que também foi usado para aprofundar os conceitos químicos envolvidos na extração do óleo. A professora solicitou que os alunos, organizados em grupos, elaborassem um vídeo sobre temas relacionados à "descriminalização da maconha: legalização do cultivo domiciliar", incluindo: A criminalização da maconha e o recorte de raça; o sistema endocanabinoide; promoção e autonomia de saúde: aplicação das plantas com fins medicinais, culturais e religiosos; Como fazer o óleo de maconha?

Um limite da pesquisa foi o baixo número de alunos que interagiram durante a intervenção: das três turmas, apenas 10 alunos estavam ativos durante a implementação da SD. Isso ocorreu porque o Trabalho de Conclusão de Curso foi realizado durante a pandemia de COVID-19 em 2020, quando as aulas em todo o país estavam suspensas ou na modalidade online. A falta de recursos para acompanhar as aulas, a contraposição à modalidade online e outros fatores geraram desgaste e cansaço nos alunos, dificultando a interação. Contudo, os alunos que participaram trouxeram reflexões importantes sobre o tema, como a presença da erva para fins religiosos.

Esse trabalho apresenta muitas potencialidades ao considerar o processo histórico da maconha no país e a demanda pela legalização do cultivo. A autora denuncia o epistemicídio do conhecimento ancestral sobre a maconha em nome da construção da ciência eurocêntrica e promove práticas pedagógicas focadas na "história da proibição da maconha como ferramenta de estruturação da sociedade brasileira após a abolição, entendendo que até nos dias atuais as práticas sociais são marcadas pelo racismo" (Figueiredo, 2021, p. 42).

No contexto das práticas de ensino, o grupo de pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (DICITE - UFSC) tem se destacado pela elaboração e implementação de diversas iniciativas pedagógicas. Esses projetos abrangem uma variedade de abordagens educacionais que visam promover uma educação contra-hegemônica. Para aqueles interessados em explorar essas práticas e conhecer mais sobre as pesquisas desenvolvidas, o Repositório de Práticas Interculturais (REPI)³ oferece um rico acervo de publicações e recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonialidade relacionada ao proibicionismo das drogas, forja sentidos enviesados sobre tais substâncias. E ao decolonizarmos nossos olhares, podemos fortalecer projetos e movimentos antiproibicionistas que buscam a descriminalização dos sujeitos que são alvo desse legado colonial sobre as drogas (Meinhardt, 2020, p. 14).

É importante deixar evidente que o objetivo não é levar o aluno a fazer uso de drogas que coloquem a sua vida em risco, mas que ele saiba o que está em jogo. O projeto proibicionista colonial precisa ser exposto aos mesmos para que eles estejam munidos de consciência crítica e de ferramentas que lhes possibilitem refletir sobre o tema em uma nova perspectiva.

Mesmo porque, os adolescentes já questionam esses moldes proibitivos. A partir da nossa vivência, podemos citar alguns exemplos, como quando um policial, ao ministrar uma palestra antidrogas em uma escola, na qual uma das autoras era professora, reagiu com gritos e com aspereza ao ser questionado por um aluno do 7º ano. O aluno perguntou “Mas se maconha é tão ruim, porque em tanto país desenvolvido ela é legalizada?”. Ou, ainda, quando uma criança de 8 anos perguntou “mas se a embalagem já avisa que faz mal, porque eles ainda fumam?”. Possivelmente, essa inconsistência entre o que os alunos vivem e o que é comumente pregado na escola, é uma das razões pelas quais essas campanhas são vazias e podem ser sem sentido para eles.

Nesse sentido, como já dissemos, o movimento decolonial vem a contribuir, pois reconhece a estrutura opressora provenientes do processo de colonização e, mais que isso, aponta e trabalha pela transformação da sociedade, evocando uma ação em todas instâncias, seja política, social, humana e educativa.

Entendemos que descolonizar a produção de conhecimento e a prática docente começa quando assumirmos a colonialidade que nos constituiu, como ela impacta nossa vida e, com isso, promover a denúncia dos nós coloniais. Esse movimento não é instantâneo ou natural, é necessário fazê-lo com intenção e compromisso, especialmente no contexto do debate público da questão das drogas.

Como já discutido, a educação decolonial sobre drogas pode ser uma abordagem que desafia e transforma narrativas e práticas escolares tradicionais que são enraizadas em perspectivas coloniais. Esta perspectiva abrange, além dos aspectos biológicos que envolvem essas substâncias, os aspectos sociais herdados da colonialidade, trazendo para a discussão as questões raciais como a marginalização e a criminalização das substâncias associadas às populações pretas e indígenas, a questão do super encarceramento desses indivíduos, as questões de gênero como o encarceramento de mulheres associadas ao tráfico e a maternidade, etc.

E assim, levando em consideração nosso objetivo de realizar uma reflexão sobre como os estudos decoloniais podem contribuir nas discussões sobre o tema drogas na Educação em Ciências, trazemos alguns princípios:

³ Disponível em: <https://repi.ufsc.br/sobre-o-repi>

-Decolonizar o conhecimento, criticando e reavaliando como o conhecimento produzido sobre drogas possui um viés eurocentrado e colonial. Por outro lado, é preciso valorizar e integrar saberes e experiências de comunidades indígenas e quilombolas.

-Contextualizar histórica e culturalmente o uso de drogas, reconhecendo o impacto do colonialismo e das políticas proibicionistas, bem como os discursos que circulam sobre a temática, questionando narrativas que demonizam ou estigmatizam o uso de drogas.

-Considerar como as interseccionalidades (classe, raça, gênero, capacitismo etc.) estão presentes e afetam as pessoas e as suas comunidades.

-Considerar a importância da Justiça social e Direitos Humanos e da Terra na formulação das políticas sobre drogas, defendendo abordagens que visem a promoção da saúde pública em vez de punição e criminalização.

-Fortalecer as comunidades e movimentos sociais, promovendo a participação cooperativa desses elementos nas escolas, valorizando os conhecimentos locais e ancestrais no uso de substâncias.

-É importante que a educação seja construída com base na dialogicidade e na confiança, em que os envolvidos possam compartilhar e refletir sobre suas experiências e sobre a realidade que estão inseridos. Para tal, os educadores podem contar com a troca e discussão de músicas, textos e filmes que envolvem o tema. A construção de trabalhos autorais como colagens, cartas, pinturas e escrevivências também podem contribuir para a exposição das ideias dos alunos.

Uma educação dialógica pode trazer a compreensão desses aspectos, trazendo para a escola, currículos, metodologias, conteúdos, outros mundos possíveis, que contribuam para inspirações e fissuras que rompam com a fixidez de sentidos e a complexidade da temática. Olhar para a vida dos estudantes, conhecer o contexto em que vivem, entre tantas questões que a escola enfrenta, dialogar com eles, desafiar lógicas engessadas, isso tudo nos move e inspira em proposições de co-construções para uma mudança de paradigma, mesmo que limitada, a qual desafia os estereótipos e preconceitos, move corações e mentes em busca ao respeito à diversidade, a diferença e ao amor.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo 1B: 308344/2023-5.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, G. A educação para a autonomia: construindo um discurso democrático sobre as drogas. In: ACSELRAD, Gilberta (org.). **Avessos do prazer: drogas, Aids e direitos humanos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. p. 183-212. Disponível: <https://books.scielo.org/id/bgqvf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

ARAUJO, V. R. de. Vidas imaginadas pelas trincheiras do proibicionismo: uma leitura pós- e de-colonial sobre a política de drogas e agências da subalternidade, 2019. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6143/tde-16092019-095313/pt-br.php>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BIAGINI, B. **Mulheres, prisões e guerra às drogas**: desafios para uma educação libertadora em ciências da natureza. Florianópolis, 2022. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231233>. Acesso em: 27 out. 2023.

BORGES, J. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. Decreto nº 20.930, de 11 de janeiro de 1932. Fiscaliza o emprego e o comércio das substâncias tóxicas entorpecentes, regula a sua entrada no país de acordo com a solicitação do Comitê Central Permanente do Ópio da Liga das Nações, e estabelece penas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20930-11-janeiro-1932-498374-publicacaooriginal-81616-pe.html>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 891, de 25 de novembro de 1938. Aprova a Lei de Fiscalização de Entorpecentes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-891-25-novembro-1938-349873-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 1940. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.766, de 11 de maio de 1989. Dispõe sobre o ouro, ativo financeiro, e sobre seu tratamento tributário. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 maio 1989. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=132863>. Acesso em: 5 abr. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental. 14 dez. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. Serviço Nacional de Educação. **Maconha**: coletâneas de trabalhos brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, p. 2-14. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/maconha_coletania_trabalhos_brasileiros_2ed.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

CARNEIRO, H. Transformações do significado da palavra "droga": das especiarias coloniais ao proibicionismo contemporâneo. In: VENÂNCIO, R. P.; CARNEIRO, H. (org.). **Álcool e drogas na história do Brasil**. São Paulo: Alameda, 2005. p.11-27.

CARNEIRO, H. **Drogas: a história do proibicionismo**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

CASSIANI, S.; MARÍN, Y. A. O.; ZULETA, M. K. P. Decolonizando a educação em ciências e sua pesquisa: provocações sobre processos teórico-metodológicos. In: DUTRA, Débora Santos de Andrade *et al.* (org.). **Educação, ambiente, corpo & decolonialidade**. Editora Livraria da Física: São Paulo, 2023. p. 73-102.

CASTRO-GOMEZ, S.; GOSFROGUEL, R. (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar: Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

DUTRA, D. S. A.; CASTRO, D. J. F. A.; MONTEIRO, B. A. P. Educação em ciências e decolonialidade: em busca de caminhos outros. In: MONTEIRO, B. A. P. *et al.* **Decolonialidades na educação em ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2019. p. 1-18.

ELISABETSKY, E. J. Etnofarmacologia de algumas tribos brasileiras. In: RIBEIRO, D. (ed.); RIBEIRO, B. G. (coord.). **Suma Etnológica Brasileira**. Petrópolis: Vozes, Finep, 1986, p. 134-149.

ESCOHOTADO, A. E. **História elementar das drogas**. Lisboa: Antígona, 2004.

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2017.

FIGUEIREDO, J. M. **Descriminalizando a maconha: a legalização do cultivo domiciliar, a popularização das políticas de fitoterápicos e o ensino de Química**. 2021. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) - Departamento de Química, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

IORE, M. O lugar do Estado na questão das drogas: o paradigma proibicionista e as alternativas. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 92, p. 9-21, mar. 2012.
<https://doi.org/10.1590/S0101-33002012000100002>.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em:
<https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/4f923d12-3cb2-4a24-9b63-e41789581d30>.
Acesso em: 13 mar. 2024.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEINHARDT, Y. M. **Nas trincheiras do proibicionismo: a fabricação de masculinidades criminalizáveis**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa

Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216102>. Acesso em: 13 mar. 2024.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-17, 2017. DOI:
<https://doi.org/10.17666/329402/2017>.

MIGNOLO, W. D. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. São Paulo: MASP, 2019. (Serie Afterall, v. 2). Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-YC7DF1wWu9O9TNKezCD2.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

NUNES, P. V.; RIBEIRO, S. Um olhar decolonial no ensino de ciências: possíveis contribuições para o campo de estudos. In: MORTARI, C.; WITTMANN, L. T. (org.). **Diálogos sensíveis: produção e circulação**. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2020. p. 257-272. Disponível em:
https://dicite.paginas.ufsc.br/files/2020/10/c3c80a_5ed28114b8b241948043e2cf6d3ee7db.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.

POLÍCIA MILITAR DE SANTA CATARINA. **Proerd**. Florianópolis, 2021. Disponível:
<https://www.pm.sc.gov.br/paginas/proerd>. Acesso em: 22 out. 2024.

QUIJANO, A. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. **e-L@tina Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos**, Buenos Aires, v. 4, n. 14, p. 23-40, 2006. Disponível em: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/elatina/article/view/6443/pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

ROCHA, A. P.; LIMA, R. C. C.; FERRUGEM, D. Autoritarismo e guerra às drogas: violência do racismo estrutural e religioso. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 157-167, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e75331>.

RODRIGUES, T. Narcotráfico e militarização nas Américas: vício de guerra. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 9-41, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-85292012000100001>.

SAAD, L. **“Fumo de negro”**: a criminalização da maconha no pós-abolição. Salvador: EDUFBA, 2018.

SILVA, M. L. Educação sobre Drogas: Ensino, Pesquisa e Extensão na confluência da formação do profissional da Educação. In: COELHO, F. J. F.; TAMIASSO-MARTINHON, P.; SOUSA, C. (org.). **Educação em Ciências, saúde e extensão universitária**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. p. 73-84.

VALOIS, L. C. **O direito penal da guerra às drogas**. 3. ed. Belo horizonte: Editora D'Plácido, 2019.

VILA NOVA, A. **Das senzalas às prisões contemporâneas**: a escravização e o encarceramento em massa da população negra no Brasil como estratégia de contenção e de

controle. 2022. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Políticas Sociais) - Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista, São Paulo, 2022.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível:

<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 13 mar. 2024.

Submetido em: 16/04/2024

Aprovado em: 29/05/2024

Publicado em: 25/10/2024



Todo o conteúdo deste periódico está sob uma licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), exceto onde está indicado o contrário.