

# A autopercepção do professor como agente de prevenção no consumo de drogas<sup>1</sup>

Carlos Dumas Gomes<sup>2</sup>  
João Pedro Pezzato<sup>3</sup>

## Resumo

A Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) distinguiu a escola como uma das instituições mais privilegiadas para a realização de ações preventivas, dentre essas a prevenção do uso indevido de drogas. O professor é apontado como “mediador privilegiado” nas abordagens preventivas dentro das escolas (ABEAD, 1996). Nesse contexto, buscamos entender como ele se percebe dentro dessa estratégia preventiva. Para isso utilizamos uma abordagem qualitativa, tendo como ferramenta principal o grupo focal. Foram observados dois grupos de professores; um pertencente à escola municipal e o outro, à escola privada. Apesar de perceberem a sua importância e potencialidade para influenciar positivamente os seus alunos, os professores não entendem que a estrutura curricular vigente seja satisfatória para a implementação dessas medidas.

Palavras-chave: Drogas, prevenção, professor.

**The teacher self perception as agent of prevention in the use of drugs**

## Abstract

The Organization of United Nations for the Education (UNESCO) characterized the school as one of the most privileged institutions for the accomplishment of measures improper use of drugs. Among these measures, we relate the prevention of the improper use of drugs. The teacher is indicated as “mediating privileged” in the preventive boardings inside of the schools (ABEAD, 1996). In this context, we tried to understand how he notices himself inside this preventive strategy. For that, we used a qualitative boarding which has the focal group as the main tool. Two groups of teachers were observed; one, from a public school, and other, from a private school. Although the teachers realizes their importance and potentiality to influence their pupils positively, they don't understand that the effective curricular structure is for the improvement of these measures.

Key-words: Drugs, prevention, teacher.

<sup>1</sup> Este artigo apresenta os resultados de pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações – UNINCOR –, realizada no período de 2004 a 2006.

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Clínico Geral, Nefrologista, Professor da Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR, Campus Três Corações - MG.

<sup>3</sup> Doutor e Mestre em Educação, Bacharel e Licenciado em Geografia, Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Campus Rio Claro - SP.  
E-mail:  
joaopezzato@hotmail.com

## Introdução

Levando em consideração o contexto sócio-histórico atual e a complexidade da problemática das drogas, as medidas preventivas parecem ser mais econômicas e possuem efeitos mais sólidos quando comparadas com as medidas repressivas e curativas no que se refere ao consumo indevido de drogas. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), a escola é uma das instituições mais privilegiadas para ações preventivas com objetivo de melhorar a qualidade de vida, e dentre essas está a prevenção do uso abusivo das drogas.

*“Grande escola! Pobre escola! Prima-irmã do gigante mitológico Atlas, condenado a carregar o imenso mundo nas costas”* (AQUINO, 1996). Sobrecarregada por múltiplas funções e eterna mutante, objetivando atender às demandas sociais não resolvidas pelas outras instituições responsáveis pela formação holística do cidadão, sendo a principal delas a família, recebe mais essa incumbência e, ao que parece, mais uma abraçada por ela. Mesmo reconhecendo a imensa carga de novas responsabilidades que lhe são atribuídas, sem que seja oferecido o suporte necessário para que ela desenvolva suas novas atribuições, temos que concordar que nenhuma estratégia de prevenção contra o uso nocivo de drogas pode ser realizada de maneira efetiva sem a sua participação.

Segundo Vega (1983a, 1983b), a escola apresenta certas características que permitem que as medidas preventivas tenham plena eficácia. A primeira é a questão temporal, pois a criança frequenta no período em que é mais “educável” e passa uma boa parte do seu tempo nela. Na escola, a criança está sendo conduzida por pessoas preparadas e que têm condições para organizar programas adequados para cada nível, além de acompanhá-las continuamente, tendo com isso possibilidades de detectar problemas com precocidade. Por ser uma instituição conceituada e respeitada, tem mais facilidade em obter colaboração de outras instituições sociais de saúde ou educacionais. Como a família, a escola tem potencialidade para intervir no processo de socialização dos jovens, para implementar ações que afastem os jovens de comportamentos de risco, dentre eles o uso nocivo de substâncias psicoativas.

Se para Aquino, a escola é comparada a Atlas, gigante mitológico que sustenta o mundo (gigante esse, que acabou também por nomear a primeira vértebra da coluna cervical, onde o crânio humano está apoiado e sustentado), ousamos dizer que os professores podem ser metaforicamente comparados a Áxis, segunda vértebra cervical, onde primeiramente articula-se e apóia-se o Atlas, com sua pesada função de sustentar a abóbada craniana. Assim como no Áxis resvala toda a pressão que é exercida pela abóbada craniana no Atlas, é primeiramente no professor que se reflete toda e qualquer mudança ocorrida dentro da escola. Do mesmo modo que a escola tem sido incumbida de múltiplas funções, o professor, como a ponta da lança do processo educacional, além da função pedagógica clássica, vê-se obrigado

a se moldar às novas funções. Precisa saber um pouco de tudo: administração, psicologia, terapia ocupacional. Funções técnicas que devem ser exercitadas em conjunto com outras afetivas: pai, mãe, amigo, irmão, tutor.

Apesar da superposição de responsabilidades, não podemos nos abster de ver nele um elemento primordial e insubstituível, quando o assunto é prevenção visto ser freqüentemente apontado como “*mediador privilegiado*” das abordagens preventivas dentro da escola (ABEAD, 1996). Segundo a visão psicológica sócio-histórica de Vigotsky, o aprendizado é um processo contínuo e o sujeito encontra entre ele e o objeto uma figura mediadora que pode ser representada pelas pessoas que o cercam (VIGOTSKY, 1994; OLIVEIRA, 1993). O professor, pelo seu íntimo e contínuo contato com o aluno, tem grande influência não apenas no aprendizado, mas também na formação de seu caráter.

### Referencial teórico

O conhecimento e a percepção que o professor tem de si mesmo como agente de prevenção no consumo de drogas é que vai nortear a confecção de projetos preventivos, por isso, conhecer todas as vertentes que envolvem a etiopatogenia da dependência química e do consumo abusivo de drogas é de fundamental importância para o planejamento de programas efetivos. Atualmente os modelos preventivos que buscam uma abordagem setorial, ou seja, que atuam em apenas uma das vertentes do multifacetado problema das drogas, têm sido abandonados, pois sua eficácia em conseguir afastar ou retardar o “primeiro uso” de drogas entre adolescentes tem sido contestada. A busca da integração dos múltiplos fatores envolvidos na gênese do uso abusivo das drogas em uma única abordagem preventiva deu origem ao chamado modelo biopsicossocial. Nela os componentes ambientais, sociais e biológicos do indivíduo são tratados em conjunto com aspectos afeto-cognitivos sendo essa a essência dos programas de intervenção comportamental-educativa muito usada atualmente na estruturação de campanhas preventivas (MÁCIA, 1991).

Os modelos de prevenção que contemplam a corrente biopsicossocial e que têm na escola seu principal foco de atuação evoluíram para a chamada educação para a saúde. Nessa modalidade pedagógica, o jovem é estimulado a participar de maneira positiva e construtiva da vida de sua comunidade e assumir responsabilidades com uma vida saudável no que se refere ao seu próprio corpo. O trabalho multidisciplinar tem sido a chave do sucesso dessa proposta intervencionista. A associação entre a educação e a psicologia tem moldado metodologias capazes de gerar mudanças comportamentais que afastam os jovens de comportamento de risco, dentre eles o consumo de drogas (DWORE; MATARAZZO, 1981). Exemplo marcante dessa estratégia preventiva aconteceu na Espanha a partir de 1985, quando foi aprovado um plano nacional de combate ao

consumo indevido de drogas. A prevenção do uso abusivo de substâncias psicoativas foi inserida em um contexto de educação para a saúde que se tornou conteúdo programático obrigatório do currículo básico. Nessa proposta, a questão das drogas não é tratada de forma específica, ou seja, “em separado” e sim contextualizada em um programa que visa a promover estilos de vida saudáveis, dentre eles orientação com relação à alimentação, obesidade, atividades físicas etc. O programa espanhol propõe uma abordagem global dessa problemática, usando um modelo biopsicossocial que tem início na educação primária daquele país, que abrange estudantes de seis a onze anos, e se estende até a educação secundária, que alcança adolescentes dos doze aos quinze anos.

Essa intervenção preventiva tem a escola como centralizadora das ações; adota, para isso, estratégias pedagógicas que tentam fomentar um ambiente favorável tanto na escola como na família, além de buscar desenvolver nos educandos habilidades sociais para que esses adquiram competência social para manutenção de sua saúde. Isso foi realizado através de treinamento e formação dos pais e professores, além de uma insistente busca em se criar um clima social escolar agradável, associado ainda a um programa de treinamento de habilidades sociais dos jovens para que esses se afastem de comportamentos de risco. A educação para a saúde foi introduzida como linha transversal dentro do conteúdo programático clássico (temas transversais), para isso foi necessária a realização de uma reforma no sistema educacional espanhol, onde questões consideradas importantes para a formação integral dos educandos não seriam tratadas de forma isolada e sim como assuntos que perpassariam conteúdos e disciplinas tradicionais. Um programa amplo com dois alvos de atuação: o primeiro, relacionado com o contexto sócio - cultural onde o jovem está inserido, em que se buscam mudanças no ambiente vivencial do adolescente que predisponham à iniciação ao consumo de drogas (famílias disfuncionais, inadaptação escolar, convívio em ambientes de risco, etc.); o segundo, em que se planejam medidas que estimulem o adolescente a adquirir um arsenal comportamental que o possibilite a portar-se de maneira independente (suportar a pressão do grupo para o início do consumo, por exemplo) com relação ao ambiente social que frequenta, a fim de que se mantenha afastado de comportamentos de risco, sendo necessária para isso uma integração entre escola, família e comunidade.

A influência positivista se faz presente nos princípios pedagógicos que norteiam a confecção da grade curricular, ficando claro quando constatamos a fragmentação do conhecimento e, mais grave ainda, quando são dados graus de importância ou prioridades para determinadas matérias. Uma característica dessa corrente é a priorização dos aspectos científicos em detrimento aos aspectos éticos e sóciopolíticos, estimulando, assim, a superespecialização disciplinar (ADORNO & HORKHEIMER, 1983). Essa fundamentação ideológica tem nos conduzido a

contemplar o aluno de forma segmentar impossibilitando, por vezes, de conhecermos suas reais necessidades no que se refere à sua formação integral. A incapacidade dos conteúdos programáticos tradicionais formar integralmente os educandos e atender às demandas sociais emergentes, dentre elas a temática das drogas, também impulsionaram o sistema educacional brasileiro a construir um guia curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), tentando suprir as lacunas deixadas pelas disciplinas clássicas: *"há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido contemplados..."* (BRASIL, 1997a, p.23).

Partindo dessa premissa, foram elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) os PCNs, guia curricular que possui pontos em comum com a reforma do sistema educacional espanhol, citado anteriormente, e que também trazem, como no programa espanhol, a estratégia da transversalidade (temas transversais) a fim de introduzir na grade curricular um conjunto de temas que deve ser abordado pelas escolas não como uma temática separada, ou seja, uma nova disciplina, mais sim como temas que perpassem o conteúdo clássico, *"porém ocupando o mesmo lugar de importância"* (BRASIL, 1997a, p.23).

Além de apontarem o rumo que devem trilhar as disciplinas convencionais, os PCNs apresentam as seguintes temáticas sociais (temas transversais) que devem ser tangenciadas por disciplinas específicas: pluralidade cultural, ética, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo além de orientação sexual. Os temas transversais surgem, mesmo que de forma embrionária, como uma alternativa para o modelo curricular vigente, onde os conteúdos convencionais são priorizados. Eles podem ser "o substrato" para uma mudança no modelo preventivo contra comportamentos de risco utilizados na grande maioria das escolas até o dia de hoje; acenam para a introdução de um modelo que contempla a vertente biopsicossocial da prevenção e oferecem a possibilidade de realização de um processo preventivo mais sistematizado, amplo e contínuo, envolvendo não só a escola como também a família e a comunidade. Impossível pensar em campanhas preventivas no contexto escolar, sem consultarmos esse importante ator do processo educacional, o professor. Conhecer suas crenças e opiniões a respeito dessa tendência, além de compreender como ele se percebe nesse processo de ter a escola como centro das abordagens preventivas.

## Material e métodos

Embasado nestas observações, escolhemos o professor como sujeito de nossa pesquisa, mais especificamente o professor do ensino fundamental, pois esse tem como público alvo os adolescentes. Usei uma abordagem qualitativa para o desenvolvimento de meu objeto de estudo. Especificamente no caso da educação, a investigação qualitativa busca compreender os fenômenos sociais numa

perspectiva que está além das relações causa-efeito. A percepção que as pessoas têm das coisas e a “vida” do ator social são pontos prioritários para o pesquisador.

Outra característica importante desse tipo de abordagem é que o ambiente natural é a fonte direta de dados e o investigador é o principal instrumento de coleta e interpretação. Questões de estudo e observações não são tornadas investigáveis pela formulação e construção de variáveis; elas são formuladas no desenvolvimento da investigação, e o investigador não vai a campo com objetivo de testar ou confirmar hipóteses previamente formuladas. Os dados coletados são caracteristicamente descritivos e sua análise caminha através de um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dentre as várias ferramentas metodológicas que esse tipo de abordagem oferece para coleta de dados, optamos por utilizar o grupo focal para avaliação da percepção que os professores do ensino fundamental têm de si mesmo como agentes na prevenção do uso indevido de substâncias psicoativas.

O uso de grupos focais como instrumento de pesquisa foi utilizado inicialmente no campo das ciências sociais em uma investigação do potencial de persuasão da propaganda durante a Segunda Grande Guerra Mundial (MERTON, 1956). A partir da década de sessenta essa técnica tem sido usada freqüentemente na psicologia social e no campo da educação em saúde. Os grupos focais são uma alternativa às entrevistas semi-estruturadas e observação participante (abordagens freqüentes no campo das ciências sociais). Com eles podemos atingir um número maior de pessoas ao mesmo tempo, associados à obtenção de dados com um nível razoável de profundidade em um período curto de tempo.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que utiliza sessões grupais, reunindo determinados grupos sociais que participam coletivamente de determinados fatos ou situações. Os dados são obtidos a partir de discussões criteriosamente programadas onde os participantes expressam crenças, valores, atitudes, percepções e representações sociais com relação a um tema em comum (WESTPHAL, 1996). A presença do investigador como moderador desse grupo de discussão, atuando de maneira a não permitir que a discussão saia do foco e estimulando os participantes a expressarem livremente suas opiniões, é característica importante dessa estratégia de coleta de informações. A escolha dos participantes é determinada pelo objetivo do estudo, com os grupos variando entre seis a doze participantes. Essa estratégia de coleta de dados é normalmente usada com objetivo de focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas, complementar informações sobre assuntos comuns a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções, além de ser útil para o desenvolvimento de hipóteses de estudos complementares (MINAYO, 2004).

A presença de um observador que capta, muitas vezes através de filmagem, informações não verbais expressas pelos participantes e auxilia o moderador a analisar problemas na condução da discussão é utilizada por muitos pesquisadores. As sessões não devem ultrapassar uma hora e meia e prioritariamente são realizadas

em locais onde os participantes sintam-se à vontade para expressar suas opiniões (WESTPHAL, 1996). No final das reuniões, a gravação das discussões é transcrita e analisada, dando assim uma visão panorâmica como o grupo vê o problema em foco, sendo sistematizadas a partir daí pela técnica de análise de conteúdos e outras técnicas citadas pela literatura especializada (BARDIM, 1988; KRUEGER, 1998; BERTRAND; BROWN; WARD, 1992).

Baseado nesta fundamentação teórica, descrevemos a metodologia empregada na coleta de dados desse artigo. Foram selecionados dois grupos de professores do ensino fundamental compostos por seis a doze participantes, que foram escolhidos após mostrarem interesse pelo tema proposto. O primeiro grupo, chamado a partir de agora por grupo Alfa, pertence à escola pública municipal (escola ALFA); o segundo, chamado, de grupo Beta, pertence à escola privada (escola BETA).

Precedendo à realização das reuniões, foram distribuídos questionários que abordam quatro grandes grupos de assuntos: A percepção dos professores a respeito de algumas substâncias psicoativas, a percepção dos professores a respeito de pessoas portadoras de dependência química, a percepção dos professores a respeito de aspectos comportamentais dos alunos importantes na implementação de estratégias preventivas e, finalmente, a percepção dos professores a respeito deles mesmos e da escola como agentes preventivos. Depois de preenchidos e recolhidos, os questionários foram analisados e com essas análises foram levantadas algumas linhas de pensamento para serem discutidas em conjunto nos encontros. As sessões foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

Foi utilizado um observador encarregado de contribuir captando informações não verbais dos participantes através de filmagens e tendo também a função de chamar a atenção do moderador por problemas na forma de conduzir os debates. Com os dados analisados, como já descritos anteriormente, os grupos ALFA e BETA foram observados no que concerne às suas crenças e representações sociais.

## Resultados

A prevenção do consumo de drogas no cotidiano escolar dos professores:

“[...] eu fiz sobre nicotina. Então a gente fez uma abordagem geral à dependência química e dentro da nicotina a gente pegou algumas imagens da internet, assim, fotos de câncer. Câncer de boca, câncer de esôfago, câncer de pulmão, colocamos no power point e levamos o computador pra praça e fizemos uns folderzinhos. As pessoas na hora que viam aquela boca toda arrebitada de câncer; eles falavam assim! O cigarro dá isso?!!! Eles não acreditavam !!! [...]” (Professora da Escola BETA).

O modelo do conhecimento científico parece ser o mais freqüentemente utilizado na implementação de medidas preventivas contra o consumo inadequado de drogas nas escolas ALFA e BETA. Esse modelo tem no fornecimento de

informações sobre as drogas e nas conseqüências de seu consumo sua principal estratégia para afastar os jovens desse comportamento de risco.

Baseado no pressuposto que o conhecimento científico “por si só” pode modificar o comportamento dos adolescentes com relação ao início do consumo de substâncias psicoativas, muitas escolas têm nessas medidas educativas sua principal e, algumas vezes, única estratégia de prevenção. Macia Diego tece um comentário interessante a respeito desse modelo preventivo: “... *Embora educação inclua necessariamente informação, informar não é educar. Informar é transmitir conhecimentos; a educação visa a formação, ao desenvolvimento pessoal do educando*” (MÁCIA DIEGO, 2000, p.67). Não existem evidências de que a informação isoladamente seja um eficiente método preventivo.

O desconhecimento dessa ineficiência (já que alguns dos professores pesquisados percebem essa metodologia como efetiva), associado às múltiplas dificuldades para o implemento de outras medidas preventivas, talvez tenha perpetuado a informação como sustentáculo da estratégia preventiva nestas duas escolas.

“[...] porque eu tenho muito medo, eu acho assim; na minha opinião só a informação, ela traz até um prejuízo. Porque o menino começa querer conhecer mais. Eu tive uma experiência em um painél; tinha um trabalho sobre drogas; eu trouxe os meninos pra ver, e tinha lá, né, uns desenhos. Cocaína, um pacotinho; os meninos me chamaram. Dona olha aqui!!! Isso aqui é cocaína mesmo?!!! Furaram o saquinho!!! Pra provar se era cocaína!!! Comigo!!! Eu falei; gente vocês acham que o professor ia ter coragem de colocar nesse painél um saquinho com cocaína?!!! Não Dona mas..., gente deve ser farinha de trigo, pó de giz [...]” (Professora da Escola ALFA).

Pikens, após rever alguns programas de prevenção realizados na década de setenta que tinham como base “a informação”, concluiu que eles não mudaram, necessariamente, a postura dos jovens com relação ao consumo de drogas, e quando essas aconteceram nem sempre foram positivas (PIKENS, 1985). O relato da professora da escola ALFA fortalece a observação de Pikens e nos convida a relembrar o conselho proferido por Egypto com relação às estratégias preventivas: “não podemos ser simplistas, moralistas, terroristas nem repressivos, sob pena de não chegarmos a lugar nenhum. Saber *o que não fazer* já ajuda muito” (EGYPTO, 1998, p.2). Informações isoladas, transmitidas por especialistas, ex-dependentes e pessoas estranhas ao ambiente escolar, só são efetivas se inseridas em um programa preventivo de longo prazo. Posturas reducionistas que tentam intervir na problemática das drogas com uma simples e objetiva aula informativa são na sua maioria tentativas infrutíferas de contornar *uma situação multifacetada*. Acrescentar “pitadas” de terrorismo e moralismo a fim consolidar a eficácia das medidas acima citadas apresenta-se como um golpe fatal na intenção de afastar os adolescentes de comportamentos de risco.

No cotidiano escolar, outros modelos têm sido utilizados para implementar essas medidas. A educação afetiva defende que jovens mais estruturados emocionalmente têm menos possibilidades de envolver-se em uso problemático de drogas. Esse modelo pedagógico preconiza a realização de programas onde na maioria das vezes a temática das drogas é abordada dentro de um contexto de condutas de saúde mental e social (SWISHER, 1979). Ele tem como objetivo instituir um conjunto de intervenções a fim de desenvolver e melhorar a auto-estima do aluno, oferecendo também possibilidades de melhor convívio com a ansiedade e a insegurança, além de combater timidez e reforçar a capacidade de resistir à influência do grupo para o consumo de drogas, vetores importantes para o uso de substâncias psicoativas. Utiliza para isso, grupos de discussão e atividades escolares onde aspectos comportamentais da adolescência e do uso de drogas são abordados. A eficácia dessa abordagem tem sido muito contestada. Os pesquisadores quantitativos alegam que os resultados obtidos por essa estratégia não têm tratamento metodológico correto e por isso não podem ter sua eficiência confirmada. Mácia afirma: “... *Do nosso ponto de vista, as limitações desses programas estão no fato de se basearem numa força de vontade hipotética e na suposição de que determinado tipo de relação incrementa o desenvolvimento social e emocional do indivíduo*” (MÁCIA DIEGO, 2000, p.72). Essa abordagem deve ser vista com cautela, pois muitos professores ainda não têm capacitação para lidar com variáveis psicológicas de seus alunos em uma fase de extrema importância na formação da personalidade dos mesmos.

[...] eu tenho uma menina na 6ª B, que eu acho interessante! Ela chama G.; quando ela chega na sala, é a primeira coisa que ela vem, fala pra mim; é alguma coisa da família, sempre! Todas minhas aulas, ela chega na minha mesa, ela vem contá que a avó tá doente, que a mãe tá doente. Parece que eles não têm ninguém para ouvi-los. Então eles enxergam na pessoa do professor, que eles não têm em casa; então você tem que dá ouvido, se você pára, escuta, eles se sentem valorizados [...]” (Professora da Escola ALFA).

Mesmo não fazendo parte de um projeto pedagógico previamente definido para prevenção de comportamentos de risco, alguns professores quase que “intuitivamente” desenvolvem o modelo de educação afetiva; “intuitivamente” porque eles nunca tiveram uma formação formal a respeito dessa prática preventiva. A preocupação com alguns desses aspectos comportamentais e relacionais de seus alunos são evidentes em suas falas. A tentativa de intervir com objetivo de incentivar mudanças de postura está sempre presente.

Vislumbrando os temas transversais como “semente” de um modelo preventivo biopsicosocial, buscamos entender como esses têm sido desenvolvidos pelas escolas:

[...] não é uma política talvez da escola. Aliás, da escola. A escola pede que a gente trabalhe isso sim, mas, cada um na sua área, cada um na sua maneira, no seu

contexto, exige que esteja dentro do projeto da escola... A rede tem um projeto diferenciado, a gente tem um tema cultural, em cima desse tema a gente vai desdobrando, criando situações para levar para sala de aula, ou seja, todo mundo tá falando a mesma coisa só que por momentos e situações diferentes, entendeu? Talvez droga quando tá na mídia, por exemplo, pode ser um desdobramento, e nem todos os professores podem trabalhar, e que pode futuramente se tornar um projeto [...]” (Professor da Escola Alfa);

Na escola ALFA os conteúdos tradicionais continuam a ser o cerne da estratégia pedagógica. Os temas transversais parecem ser tratados como projetos estanques, ou seja, no período de confecção do projeto político pedagógico são inseridas as temáticas relacionadas com questões concernentes a cada tema específico e essas são abordadas em uma determinada época do período letivo por todos os professores; cada um deles parece abeirar-se das temáticas sociais com uma visão voltada especificamente para o conteúdo programático de sua matéria. Daí o tema transversal relacionado com saúde (entre eles o consumo inadequado de substâncias psicoativas) ser mais explorado pelos professores de ciências, assim como o tema de pluralidade cultural, por exemplo, ser um tema mais confinado aos professores de história e geografia.

“[...] eu não tenho assim um momento. Esta semana vamos falar de drogas. Mas se for necessário eu falo todo dia [...]” (Professor da Escola ALFA).

Apesar de os professores se mostrarem atentos ao aparecimento de problemas não relacionados com sua matéria específica, e estarem “afeitos” em investir seu tempo nas situações emergentes dentro da sala de aula (mesmo que isso acarrete prejuízos parciais ao cumprimento do conteúdo programático) a prevenção do consumo inadequado de drogas ainda não é realizada como um contínuo e sim de maneira espasmódica, onde palestras são ferramentas freqüentemente utilizadas.

Na escola BETA, os temas transversais estão parcialmente embutidos dentro do conteúdo programático de cada matéria; os conteúdos são fornecidos aos professores através de apostilas previamente preparadas (Rede Pitágoras), porém a essência da estratégia pedagógica que traz à baila a prevenção ao consumo indevido de drogas apresenta-se com um perfil semelhante ao descrito na escola ALFA.

Observamos que os professores da escola BETA talvez estejam mais atrelados ao cumprimento do conteúdo programático do que o grupo de professores observados na escola ALFA. Apesar da percepção quase que unânime dos dois grupos que o uso de substâncias psicoativas tem aumentado entre os adolescentes, nos professores da escola ALFA pareceu urgir uma necessidade mais imperiosa de desviar-se de seus conteúdos e abordar assuntos relacionados a alguns dos temas transversais mesmo que esses não tivessem ligação direta com sua matéria, em meio a eles o uso inadequado de drogas. De uma forma geral, quando tentamos converter o discurso favorável em ações práticas, os temas transversais “não

parecem ocupar o mesmo lugar de importância” que as disciplinas tradicionais nas duas escolas. Observando os questionários que precederam à realização dos grupos focais, uma significativa parte dos professores não acredita que os temas transversais sejam suficientes para desenvolver uma prática pedagógica eficiente no que se refere à prevenção de comportamentos de risco. Apesar da ênfase dada aos temas transversais e da sua possível aplicação social, na prática, as duas escolas ainda privilegiam o conhecimento fornecido pelas disciplinas convencionais.

Alternativo ao modelo espanhol, que considera que a prevenção do consumo inadequado de substâncias psicoativas deva ser realizada prioritariamente no contexto da educação para a saúde através de uma abordagem geral e inespecífica, nos Estados Unidos muitos programas preferem uma abordagem específica e se concentram nas razões pelas quais os adolescentes começaram a consumir drogas, priorizando os fatores psicossociais catalisadores do início desse consumo, traçando a partir daí estratégias específicas e individualizadas de intervenção no contexto social (JOHNSON; HANSEN; PENTZ, 1986). Baseado nessa perspectiva, o *Search Institute* buscou algumas respostas para indagações que freqüentemente realizamos. Que fatores influenciariam os jovens a trilharem caminhos diferentes no seu desenvolvimento psicossocial? Seriam a genética e a condição socioeconômica por si só marcadores irrefutáveis no desenvolvimento de comportamentos de risco? Poderiam outros fatores comportamentais influenciar os jovens permitindo com isso que esses fossem afastados de situações de risco tais como o consumo indevido de drogas?

Após entrevista e acompanhamento de 99.462 estudantes da 6ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, em 213 cidades e municípios dos Estados Unidos, aquele Instituto identificou fatores que foram capazes de afastá-los de condições consideradas por eles de risco (problemas com uso de álcool e drogas ilícitas, atividade sexual precoce e freqüente, além de envolvimento com violência), e denominaram essas experiências vivenciadas por esses jovens de “valores essenciais para o desenvolvimento”. O estudo identificou “40 valores essenciais” que se desenvolvidos são capazes de proteger os jovens dos chamados comportamentos de risco independente de carga genética, condição sócio econômico cultural e traumas psicológicos, além de promoverem atitudes e comportamentos positivos<sup>4</sup>. Esses valores foram reunidos em oito grandes grupos assim denominados: apoio, capacitação, limites e expectativas, compromisso com aprendizado, emprego construtivo do tempo, valores positivos, sociabilidade e identidade positiva. A partir dessas observações muitas escolas americanas implementaram estratégias para difundir os citados valores dentro de seus currículos como estratégia preventiva.

Dentre os oito grupos, talvez o mais comentado pelos professores foi o que trata de “limites”:

“[...] antigamente a escola era escola. Ela tinha o muro dela, que era algo assim. Tudo bem; tinha alguma coisa errada, mas agora está tudo aberto! Já eu penso que houve uma mudança quando houve no Estado o decreto de virar ciclo, não que o ciclo tenha feito isso, porque muitas escolas que não têm ciclo também acontece isso, mas eu acho que entrou essa filosofia, se abriu essa idéia de democracia para todas as escolas. A partir daí eu comecei ver coisas dentro da escola que eu não via como aluno! Eu vi um ensino totalmente diferente, muito melhor de aprender! Tá muito melhor, um milhão de vezes. Mas olha, para ensinar! Um milhão de vezes mais difícil. Não tem nada a ver com o ciclo; porque ele tem uma filosofia [...]” (Professor da Escola ALFA).

Quando a conversa embrenhava-se na temática dos “limites” um grande “alvoroço” tomava conta das salas, onde foram realizados os grupos focais (*provocando até dificuldades na condução dos depoimentos*), pois todos têm experiências e opiniões com relação ao tema, quase sempre exaltando o aspecto negativo da disciplina dos alunos e apontando para a família como a maior culpada no desenvolvimento desse comportamento na maioria das vezes. A disciplina e a “falta de respeito” (termo freqüentemente usado por boa parte dos professores) talvez sejam um dos maiores limitantes do processo de aprendizagem e também do relacionamento professor-aluno.

Várias causas são apontadas pelos professores como responsáveis pela mudança de comportamento e aumento da indisciplina que vêm comprometendo o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Entre eles são citadas: “*a falta de exemplo dos pais*”, “*a falta de monitoramento e responsabilidade dos pais e outros adultos envolvidos com os jovens*”, “*a falta de um propósito na vida*” e “*a falta de otimismo com relação ao seu futuro*”. Seria imprudente tentar apontar um desses agentes como único responsável pela indisciplina e pela “falta de limites” percebida pelos professores dessas escolas (sobretudo na escola ALFA), já que *sabidamente trata-se de uma situação complexa e que deve ser vista como única para cada aluno*. Segundo alguns professores, esse é um fenômeno que tem se agravado nas instituições de educação e que na percepção deles “alguma coisa” aconteceu que tem deixado a escola mais vulnerável a esse tipo de evento, já que anteriormente “ela” e o corpo docente pareciam mais blindados com relação aos episódios de indisciplina e “falta de respeito”.

Alguns dos “muros” que supostamente produziam sensação de segurança e proteção para a escola e seus professores foram demolidos. É essa a percepção que tem o professor da escola ALFA, de quem transcrevemos a fala com sua respectiva opinião. A “*muralha da repetência*” foi derrubada e com sua derrocada a convicção, já tão presente no período da adolescência, de que nada “os segura” foi aguçada nos alunos. Segundo depoimento, isso foi um marco na sustentação e implementação da indisciplina e da “falta de respeito” no ambiente escolar.

O bom desempenho e adaptação escolar é sabidamente um fator de proteção no que se refere aos comportamentos de riscos incluindo o consumo de

drogas. O princípio da não-retenção constitui-se, na teoria, numa proposta democrática de proporcionar a progressão continuada na escola, diminuindo assim a evasão escolar. Todavia, esse modelo efetivado em muitas escolas públicas tem sido questionado (PARO, 2001). Alunos, familiares e professores também questionam essa prática pedagógica de objetivos inclusivos. Em trabalho publicado na Revista Brasileira de Educação que avaliou a percepção que pais e alunos têm a respeito da prática da não-retenção. A autora tece em suas considerações finais comentários de como os entrevistados percebem a influência desse método nas funções da escola de instrução e socialização dos indivíduos “... *acreditam, todavia, que a capacidade da escola cumprir tais funções é dificultada por não ocorrerem mais reprovações, na medida em que os alunos não se interessam e pouco se esforçam na ausência desse mecanismo percebido como regulador das aprendizagens e dos comportamentos...*” e continua “... *Assumem, pois, uma postura reticente quanto às possibilidades de sucesso escolar e social e conjecturam que a não retenção escolar conduz a uma forma de exclusão ainda mais perversa que a anterior, por permitir a permanência na escola, mas sem proporcionar uma aprendizagem efetiva...*” (GLÓRIA, 2003, p.75).

A reprovação ou a retenção possivelmente funciona como uma das molas propulsoras da evasão escolar, porém não cremos que uma fria anotação em um boletim com o dizer “aprovado” possa ser o suficiente para afastar adolescentes de situações de risco. A “aprovação” é construída e tem como base fatores diversos, tais como ambiente familiar, relacionamentos entre pares e professores, condições sócio-econômicas e muitas outras variáveis que culminam em uma “nota final”.

“[...] do estatuto pra cá, bom é a minha visão, pode ser que alguém discorde. O estatuto da criança e do adolescente dá muitos direitos, lógico têm as obrigações, só que enfatizaram o lado político da coisa, para fazer muito bonito, para mostrar que estamos num país livre. Esquecerem de bater bem nas obrigações! Agora tão começando a caminhar nesse sentido... eles dizem, se fizer isso eu vou chamar a polícia! [...]” (Professor da Escola ALFA).

Se nenhum muro foi “derrubado”, foi aberta uma “fenda” que segundo o relato desse professor da escola ALFA permitiu a entrada de uma nova variável que tem, em sua opinião, interferido de maneira negativa no aspecto disciplinar e relacional da escola: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regulamentado em 1990.

É corriqueiro o comentário de que o ECA “só fala de direitos”, mas na verdade o que ocorreu foi o desdobramento da divulgação da idéia de cidadania e aumento das reivindicações por melhores condições de vida por maior parte da população. Enquanto perdurou o Código de Menores (1927-1979) as crianças e adolescentes que não freqüentavam a escola ou moravam nas ruas eram etiquetados de desocupados e quando não, de “vagabundos”. Centrado na ideologia do dever,

o assim chamado infrator era institucionalizado, o que não “entupiu” as escolas e nem “desentupiu” as ruas. O ECA preconiza que essa criança não seja denunciada, julgada e culpada de uma situação onde freqüentemente é o violentado e não o agressor. Ressaltando, por isso, a responsabilidade legal da família e do Estado.

É freqüente remetermos nosso pensamento para a redução da maioria penal quando o assunto é direito e deveres dos menores, mas a discussão que cabe é: o ECA realmente interferiu na aplicação da disciplina ética dentro das escolas? Cremos que não! Talvez o desconforto sentido pelo professor da escola ALFA, esteja na questão de que freqüentemente o Estado e a família não efetivam a responsabilidade que a lei lhes imputa; e aí sim, a balança pende para o lado “dos direitos”. O ECA não nos parece uma lei leonina que prioriza o direito dos menores, mas talvez esteja sim, um pouco à frente de nossa realidade sócio econômica.

“[...] mas eu vejo a família também nesse momento globalizado; de necessidade cada vez mais de uma mão de obra assim, um trabalho mais extenso, uma jornada de trabalho mais extensa, eu acho que isso distância a família. A família está perdendo a representatividade, pai e mãe estão perdendo o pulso. Se chama a mãe, a mãe fala: ele não me obedece, se chama o pai, o pai te culpa, ou cai de pau em cima do menino [...]” (Professora da Escola Alfa).

A representação social mais vinculada com a problemática das drogas, com a incapacidade de implementação de valores essenciais para a formação dos jovens e até mesmo com a decadência ética da sociedade, foi a “instituição família”. Como ré ou vítima, ela quase que unanimemente foi apontada pelos professores das escolas ALFA e BETA como ponto nevrálgico do problema com seus alunos.

## Discussão

Em um determinado momento a discussão do grupo focal realizado na escola ALFA permeou a temática abordada nos parágrafos anteriores, ou seja, a ausência da família na sua função prioritária de formar holisticamente o jovem e a “tendência” de se usar a escola; e, conseqüentemente, o professor como mediador da implementação desses “valores” como estratégia preventiva de cunho educativo comportamental. Para exemplificar o que pensava, uma professora da escola ALFA descreveu o que tinha ouvido de um promotor durante uma reunião em uma escola em que trabalhava, onde estavam presentes pais, professores e esse representante da justiça:

“[...] levamos nesta escola o promotor de justiça, na escola, para falar aos pais, dizendo exatamente as questões que estão sendo discutidas agora, e o promotor deu uma resposta assim, a fala dele com relação aos pais lá; e até hoje eu sinto um frio subindo nos pés. Eu não tenho... Ele disse aos pais, ah! Não está agüentando

seu filho não? Não está dando conta deles, dos seus filhos? Ah! Porque você acha que a justiça tem que dar conta dele, eu não tenho a chave da porta da sua casa, ele respondeu. O promotor não tem; esta foi a resposta... Mas nós professores temos?!!![...]” (Professora da Escola ALFA).

Se as famílias não assumem a função de formar seus filhos, se outros segmentos da sociedade se abstêm desse compromisso, porque nós professores temos a responsabilidade de assumir? Entendemos dessa forma o “(...) *Mas nós professores, temos?!!! (...)*” proferido pela professora da escola ALFA parecendo pressentir que mais uma função estava para ser acrescida às suas tarefas pedagógicas clássicas. Aconteceu na sala de reuniões o mesmo “burburinho” que tomou conta do ambiente no momento que falávamos sobre o tema “limites”. A filmagem capta de maneira muito clara uma “fascies” de preocupação em quase todos os presentes com as quais se emaranhavam “falas” de indignação com a responsabilidade que parecia estar preste a pesar sobre seus ombros.

Sem “acesso” ao adolescente, nenhuma das medidas preventivas discutidas até o momento podem ser viabilizadas. Vendo o professor como um dos portadores “da chave” para esse acesso, tentamos usar simbolicamente a palavra “chave”, tão enfatizada pela professora da escola ALFA, para explorar a percepção que têm, de si mesmos, os professores como portadores dessa “chave”. Com esse intuito interroguei a professora que principiou a discussão com o seguinte questionamento: “*E você crê nisso, que vocês têm a chave? Você tem convicção de que a chave não está em sua mão?*”. Ocorreu naquele momento um grande silêncio na sala em que estávamos e fisionomias de “preocupação” são captadas pela filmagem. Depois de pensar por alguns segundos, a professora responde em um tom quase que imperceptível “Eu não... eu não quero ter, de jeito nenhum! Mas está havendo uma transferência sim [...]”.

O querer, o poder, e o estar confundiram-se em sua resposta, por isso, retomei a questão na nossa segunda reunião. Perguntei de maneira aberta ao grupo novamente, “*vocês tem a chave da porta da casa de seus alunos?*” Como que “pipocando”, as respostas foram brotando. “*Eu não...*”, houve uma grande quantidade de risos e uma voz de autor não identificado ao fundo “*Creio em Deus pai, eu não quero não...*”. Buscando clarear a questão fiz a pergunta pela segunda vez, e um outro professor respondeu:

“[...] Da casa não sei, mas talvez do quarto do aluno, o professor entra muito no quarto do aluno, no momento dele, a casa é dominada por muita gente; eu acho..., mas talvez no quarto a gente consiga entrar muitas vezes [...]” (Professor da Escola ALFA).

Acho que os professores se percebem com a “chave” na mão e como afirma uma professora da escola ALFA:

“[...] Se você está chamando de chave, eu, o menino, o educador, com relação de professor e aluno, não tenho como evitar a casa do aluno [...]” (Professora da Escola ALFA).

Talvez a grande inquietação demonstrada pelos professores da escola ALFA possa ser traduzida por: “*O que vamos fazer com essa chave que não era nossa, mas que caiu em nossas mãos porque ninguém quis segurar?*”.

Até aonde vai a responsabilidade da escola diante da irresponsabilidade dos outros segmentos da sociedade que deveriam assumir também a formação integral dos jovens? Deve realmente a escola desviar-se de seus objetivos pedagógicos de cumprir o currículo clássico para assumir outras funções? As demandas sociais (dentre elas a problemática das drogas) devem nortear a organização das instituições de educação? Essas indagações são com frequência colocadas em pauta quando o assunto é estruturação curricular. Se tivéssemos que definir com uma única expressão o que captamos dos professores das escolas ALFA e BETA sobre esses questionamentos, usaria a palavra “ambivalência”. O ambivalente tanto considera a mudança como a rejeita, ele perpassa por seus pensamentos as razões para a transformação e as razões de permanecer na mesma situação quase que simultaneamente, e normalmente verbaliza essa ambigüidade. Essa postura ambivalente é ilustrada em duas declarações prestadas pelo mesmo professor da escola ALFA, quando discorre espontaneamente a respeito de qual direção à escola deve assumir com relação às interrogações acima:

“[...] o que a gente percebe é uma, vamos chamar, assim, vamos chamar de ignorância, mas no sentido de não conhecer, não saber lidar. Tanto que muitos chegam a nós e perguntam, o que é que eu faço?? O que é que eu faço?? Quer saber da gente como educar o filho!! Eu fico muito preocupado com isso, pois não é minha função. Ai, confundi as funções, e como se chegasse para ele, então você ensina matemática pro seu filho!!![...]”

E o mesmo professor declara:

“[...] a gente tenta ajudar, dá exemplo de vida pessoal, conversar... eu acho que conseguimos ver progresso [...]” “[...] eu não tenho assim um momento. Esta semana vamos falar de drogas. Mas se for necessário eu falo todo dia [...]” “[...] a idéia é que o conteúdo seja um meio e não o fim”.

Apesar do ambivalente ser considerado por muitos como alguém indeciso, ou como um traço de personalidade, essa postura está presente em processos de mudança e transformação, quando existe a consciência de um problema, aqui personalizado pela necessidade de modificação da estrutura curricular. Um estado mental conflitante, no qual uma pessoa tem sentimentos coexistentes e colidentes com relação a alguma coisa (MILER; ROLLINICK, 2001).

Talvez os professores estejam se sentindo “no olho de um furacão de mudanças”, sem saber que direção esse “furacão” tomará. Quando observamos a evolução do sistema educacional no decorrer da história, notamos que a escola sempre se transformou com objetivos de atender as necessidades sociais vigentes, e como diz Aquino: “(...) a escola é protagonista e ao mesmo tempo testemunha das transformações históricas, do caleidoscópio dos tempos (...)” (AQUINO, 1998, p.95).

A “doutrina” neoliberal tenta tornar o professor como um mero “passador de conteúdos”; alguém que precisa estar preparado para produzir “gente” apta para o mercado. Essa “doutrina” tem, possivelmente, germinado “gente” apta para o mercado, mas tem se demonstrado menos eficaz em gerar “gente” apta para viver. Gadotti fala a respeito de duas concepções opostas na formação do professor: a concepção neoliberal e a concepção emancipadora. Segundo ele, na concepção emancipadora de educação, o professor tem um pacto ético com a emancipação do educando; sendo assim, a profissão não pode estar resumida a uma simples passagem de conhecimento, não é um ofício puramente técnico. Ele discorre que a noção de qualidade no ensino precisa ser densamente mudada. A capacidade do professor deve ser quantificada pelas oportunidades que esse oferece às pessoas de aprender, viver e conviver melhor (GADOTTI, 2003).

O pacto com a emancipação, “a chave da porta”, a obra de Paulo Freire, quiçá esses sejam alguns dos mantenedores do “olho do furacão”. Golias contra Davi, a luta do “Eu” neoliberal contra o “Eu” emancipador, quem sabe seja essa a pelega responsável pela ambivalência dos professores das escolas ALFA e BETA?

### Considerações finais

“[...] a formação em primeiro lugar, o conteúdo vem depois”. “[...] a gente temos gasto mais tempo com a formação, principalmente quando a gente percebe um espaço favorável.”. “[...] se você bate apenas no conteúdo, você não consegue nada [...]” (Professores das escolas ALFA e BETA).

Ficamos com a percepção de que os professores estão usando “armas” inadequadas para a direção que caminha a “batalha” que têm pela frente. São quase que unânimes em afirmar que sua principal preocupação tem sido a “formação” do jovem, a degeneração dos aspectos éticos, comportamentais, morais e relacionais, sem os quais é impossível formar um cidadão emancipado. Tem usado a “arma” que possuem, apesar dessa não se mostrar a mais eficaz. É a que têm, foi a que receberam. Eles improvisam, adequam, burlam os “estratagemas” pedagógicos, porém não deixam de lutar pela formação integral de seus alunos. Percebem que o consumo de drogas entre os adolescentes tem aumentado e sabem que um currículo que prioriza o conteúdo não é suficiente para uma atuação preventiva junto aos estudantes no que se refere à implementação de comportamentos de proteção contra o consumo inadequado de drogas

“[...] férias então é um problema, até junho se vai indo bem, chega julho, eles ficam em casa. Eles voltam em agosto transformados, até você trabalhar de novo [...]” (Professora da Escola ALFA).

“Sabotados” por aliados, depois de exaustiva luta na “frente de batalha”, sob condições inóspitas, vêm seu trabalho apagado pela família do educando, que na opinião dos professores das escolas ALFA e BETA tem sido, em boa parte das vezes, o maior obstáculo do sistema educacional na luta em formar cidadãos plenos. Entendemos que a variável, “família”, seja a mais complexa de ser contornada pela escola.

Embora muitos alunos passem mais tempo na escola do que na presença dos pais, a influência desses ainda é muito intensa. Que estratégias adotaremos? De que maneira a escola pode contribuir para formação do aluno diante da aparente perda das funções maternas e paternas? Quais posturas devem ser tomadas diante de uma situação que se infiltrou no cotidiano escolar?

Perante um “inimigo” temos duas alternativas: “atacar” ou “recuar”. As escolas e os professores têm de mancar ostensiva buscado soluções para amenizar esse dilema, já que a substituição da função materna e paterna mostra-se um objetivo improvável de ser alcançado. A escola vem evoluindo e repudiando o padrão de mero “repassador de conhecimento científico”, buscando cada vez mais valorizar os “conteúdos vivenciais”, capazes de gerar não apenas “saberes específicos”, mas habilidades sociais, objetivando preparar o educando para a “vida”. Vários modelos de prevenção contra o uso de drogas já foram introduzidos no sistema educacional brasileiro, a maioria deles projetos pontuais, localizados e sem continuidade. Pensamos que boa parte dos projetos de prevenção fracassa ou não tem continuidade porque foram implantados de “fora para dentro”, freqüentemente com uma visão distorcida do contexto em que vivem os profissionais de educação daquelas instituições. Acreditamos que o professor deva estar diretamente vinculado à sua organização, estar atrelado ao aluno, e ser protagonista de todo o processo de formação destes.

Os temas transversais, no tratamento do currículo, podem ser vistos como um potencial de avanço para a formação integral do educando. Na teoria, possuem potencialidade para suprir a lacuna deixada pelo “currículo clássico” em preparar um “jovem emancipado”. A idéia de currículo com temas a serem tratados de forma transversal pode ser uma alternativa sistemática, continuada e viável de prevenção de comportamentos de risco. Porém, no cotidiano das escolas ALFA e BETA, principalmente na primeira, parece que esses não têm sido percebidos como efetivos na estratégia de prevenção contra o uso de drogas. A maior parte dos professores acham que os temas transversais são ineficientes em promover situações que afastem os jovens de comportamento de risco. Como lutar com uma “arma” em que não confiam? :

Identificamos nos professores duas representações sociais que estão sendo mobilizadas para tratar do problema da prevenção de drogas. Uma delas,

empregada como base de uma “estratégia pedagógica” está relacionada à crença no poder de influenciar positivamente na formação do caráter do aluno. A segunda está ligada à convicção de que os professores são fundamentais para implementação de projetos de prevenção na escola. Nessas “armas” parecem confiar; mesmo se sentindo em sua maioria “despreparada” para serem incluídos nessa nova tarefa de prevenção. Afirmam porque percebem ter conseguido algum sucesso. Quando o assunto é prevenção, os professores das duas escolas ainda se encontram “entrincheirados” no “campo de batalha”; situação incômoda que provoca um desgaste intolerável, sendo percebido uma “expressão” de fadiga e desânimo em suas falas.

“Entrincheirados”, necessitam que a “logística” envie “alimentos”: a formação continuada é fundamental para que eles possam continuar exercendo sua função de educador, principalmente porque parece aflorar uma nova realidade social, para a qual possivelmente não foram preparados. Grande parte deles teve uma formação baseada em “conteúdos específicos e objetivos”, precisam ser “alimentados” com “conteúdos vivenciais”, descrito por Gadotti como “*conteúdos atitudinais ou procedimentais*”. Compartilhar com seus alunos saberes e aspectos morais, éticos, comportamentais e afetivos (GADOTTI, 2003); demanda social percebida pelos professores das escolas ALFA e BETA.

“Entrincheirados”, necessitam que a “logística” envie “munição”. O currículo anual parece ser insuficiente para cumprir o objetivo emancipador que ansiamos, ele precisa ser “municidado” por novas práticas pedagógicas e novos objetivos a serem alcançados; sua construção deve estar sustentada em “um olhar para fora”, para a comunidade, para as famílias, para “o mundo”, não dependendo apenas do “esforço individual” dos professores para que seus alunos se tornem “alguém livre”.

“Entrincheirados”, necessitam que a “logística” envie “reforços”. Os professores encontram-se sozinhos no “*front*”; mesmo que sejam altamente preparados para a realidade que acena, não podem continuar sozinhos. A necessidade de “reforços” provenientes de outras áreas profissionais é evidente: psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas, médicos, terapeutas ocupacionais, devendo todos estar engajados na estruturação de uma nova proposta pedagógica, vinculados diretamente à construção desse projeto de cidadania. Utopia? Talvez! Mas cremos que as necessidades que urgem “empurraram” a escola para esse modelo. Afinal, os professores não são “mártires”, mais sim profissionais da educação.

## Referências Bibliográficas

ABEAD-Associação Brasileira de Álcool e outras Drogas. Projeto valorização da vida. Proposta para uma política de prevenção ao consumo do álcool, tabaco e outras substâncias psicoativas. Documento resultante do Convênio n-117/90 entre a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e Ministério da Educação. **IV Seminário Mineiro sobre Álcool e outras drogas**. Belo Horizonte: ABEAD, 1996.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

AQUINO, J.G. (org). **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 1988.

BERTRAND, J. T.; BROWN J. E.; WARD, V. M. Techniques for analyzing focus group data. *Eval. Ver.*, v. 16, n.2, p. 198-209, 1992.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN. S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional de prevenção ao uso de drogas**. Brasília: MEC, 1994. (Série Educação Preventiva Integral-Pronaica.).

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1997b.

DWORE, R.B.; MATARAZZO, J. The behavioral sciences and health education: disciplines with a compatible interest? *Health Education*, n. 12, p. 4-7, 1981.

EGYPTO, A. C. (1998) Drogas: uma questão de vida. In: **Veja na sala de aula: guia do professor** (suplemento da Revista *Veja*, ano 31, n.21, edição 1548, pp. 2-3).

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Cortez, 2003.

GLÓRIA, D. M. A. A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, n.22, p.61-76, jan./abr. 2003.

JOHNSON, C. A.; HANSEN, W.B.; PENTZ, M. A. Comprehensive community programs for drug abuse prevention. **Journal of Children in Contemporary Society**, n.18, p.181-99, 1986.

MÁCIAD. ANTÓN; MÉNDEZ F. X.; OLIVARES, J. Intervención comportamental-educativa para la salud en atención primaria. **Revista de Psicología de la Salud**, v.3, n.1, p.119-45, 1991.

MÁCIAD. ANTÓN.. **Drogas-conhecer e educar para prevenir**. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Scipione, 2000. (Pensamento e ação no magistério).

MERTON, R. K. The Focused interview. **American Journal of Sociology**, v.61, n.6, p.541-2, may 1956.

MILER WR; ROLLINICK S. **Entrevista motivacional**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

OLIVEIRA, Maria Kohl. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo :Xamã, 2001.

PIKENS, K. Drug education: the effects of giving information. **Journal of Alcohol and Drug Education**, v.30, n.3, p.32-44, 1985.

VEGA, A. **Los educadores ante las drogas**. Madrid: Santillana, 1983a.

VEGA, A. **Las drogas en el proyecto educativo de la escuela**. Valência: Promolibro, 1983b.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WESTPHAL, M. F.; BÓGUS, C. M.; FARIA M. M. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Bol. Oficina Panam**, v.120, n.6, 1996.