

DALTON GEAN PEROVANO

**A FORMAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE DROGAS PELOS ESTUDANTES DA
QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA HISTÓRICO-
CULTURAL-BIOECOLÓGICA DA PREVENÇÃO ÀS DROGAS**

**CURITIBA
2011**

DALTON GEAN PEROVANO

**A FORMAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE DROGAS PELOS ESTUDANTES DA
QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA HISTÓRICO-
CULTURAL-BIOECOLÓGICA DA PREVENÇÃO ÀS DROGAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Educação. Linha: Cognição, Aprendizagem
e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à
obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Araci Asinelli-Luz

**CURITIBA
2011**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Tese de **DALTON GEAN PEROVANO** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR^a ARACI ASINELLI-LUZ, DR AMADEU ROSELLI CRUZ, DR^a EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO, DR^a SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV e DR^a TANIA STOLTZ argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: **"A FORMAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE DROGAS EM ESTUDANTES DA QUARTA SERIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL BIOECOLÓGICA DA PREVENÇÃO ÀS DROGAS"**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ARACI ASINELLI-LUZ		Aprovado
DR AMADEU ROSELLI CRUZ		Aprovado
DR ^a EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO		Aprovado
DR ^a SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV		Aprovado
DR ^a TANIA STOLTZ		APROVADO

Curitiba, 30 de março de 2011.

Prof Dr Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Matr: 135429

*Ao Deus dos Patriarcas, pela sabedoria e paciência
dispensadas ao seu filho e servo.*

*À minha amada esposa Édina,
por sua compreensão nos meus momentos de ausência,
e por me fazer acreditar que sempre é tempo de
recomeçar.*

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, que me propiciou a concretização dessa etapa de formação.

À minha amada mulher, Édina, que me apoiou nos momentos de dificuldades e na alegria, por cada pequena conquista, incentivou-me a sempre buscar novos horizontes.

Aos meus pais pelas orações e torcida que, mesmo à distância, incentivaram-me a nunca desistir.

Ao meu filho André Luíz, que por vezes, quando estava a trabalhar na pesquisa, tive que fazer pausas para sentar com ele ao chão e dedicar poucos minutos por dia, para experiências que hoje chamo de atividade molar!

À Tenente-Coronel Rita Aparecida de Oliveira e ao Tenente-Coronel Douglas Sabatini Dabul, por sua integridade, inteligência, audácia e perspicácia, por acreditarem em meu trabalho, e são partes constitutivas de minha formação profissional.

À minha Orientadora de Doutorado, Profa. Dra. Araci Asinelli-Luz, por me acolher e acompanhar com sabedoria e amizade, pelo apoio e incentivo desde os primórdios do Curso de Mestrado e pela orientação no Doutorado, que em muitas ocasiões colocou a disposição sua biblioteca particular e seu amplo conhecimento em educação preventiva e, que um policial-militar poderia fazer a diferença!

À Profa. Dra. Sônia Maria Chaves Haracemiv, por me fazer refletir sobre a formação de nossos profissionais da “caserna” e que acreditou que uma pesquisa poderia revelar que havia vida inteligente no interior dos muros dos quartéis.

A todos os profissionais, educadores sociais do PROERD, que trabalham no Paraná, pessoas que levam esperança a muitas famílias e contribuem para a educação social nas escolas. Agradeço pela contribuição nesse trabalho de pesquisa.

Ao meu irmão e irmã, que mesmo à distância, além-mar, me encorajaram com palavras de amor.

Aos meus sogros que, ainda se importam em ver-me na clausura da sala de sua casa de campo, quando me envolvo com os livros e meu computador portátil.

Aos meus colegas do Conselho Estadual Antidrogas do Paraná, por compartilhar as demandas sociais e no exercício da construção das políticas públicas de prevenção ao uso de drogas.

Aos meus colegas dos Centros de Treinamento do PROERD do Brasil, onde temos discutido a formação e o futuro de nossos policiais-militares do Programa no país.

A todos que contribuíram para que esse trabalho fosse concretizado!

***Ensina a criança no caminho que ela deve
andar, e, ainda quando for grande, não se desviará
dele.***

Provérbios 22:6.

PEROVANO. D. G. A formação de conceitos sobre drogas pelos estudantes do quinto ano do ensino fundamental: uma leitura histórico-cultural-bioecológica da prevenção às drogas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

RESUMO

A Tese de Doutorado intitulada “A formação de conceitos sobre drogas pelos estudantes do quinto ano do ensino fundamental: uma leitura histórico-cultural-bioecológica da prevenção às drogas” aponta que o meio social proporciona ao estudante, na fase de transição da infância para a adolescência, os elementos necessários à formação de conceitos sobre drogas e esse processo está relacionado aos conceitos espontâneos desse sujeito, aos conhecimentos informados e valores transmitidos pelos pais/mães ou responsáveis, ao papel da educação formal realizado pelo professor e pelas influências ecológicas vivenciadas nas transições ecológicas. Caracteriza-se como pesquisa descritiva e correlacional, ambos de cunho qualitativo com aproximação multidisciplinar, levando-se em consideração o estudante em seus microssistemas escola e família, não descoladas de seus contextos sociais e comunitários imediatos. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com vinte estudantes de quarta série do ensino fundamental, com vinte mães/pais ou responsáveis e vinte professores de escolas públicas situadas em município da Região Metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná, Brasil, e que ainda não haviam participado de nenhum dos cursos do Programa Educacional de Resistência às Drogas e Violência – PROERD, escolhido como programa de mediação na formação de conceitos científicos sobre drogas. Os dados foram tratados qualitativamente e quantitativamente e, para esse último, utilizados a análise de frequência e teste não-paramétrico. As teses de Vygotsky com a aproximação à tese de Bronfenbrenner sugerem, em conjunto com os estudos sobre prevenção primária ao uso de drogas e as conclusões da presente pesquisa, uma outra perspectiva teórica para o campo da prevenção primária sobre drogas, denominada de “histórico-cultural-bioecológica da prevenção”. A pesquisa confirma dados de outros estudos envolvendo os campos da prevenção, psicologia da educação e cognição humana e apresenta como principais resultados: a identificação de influências e estímulos denominadas de estruturantes ou desestruturantes na formação de conceitos sobre drogas; a formação de conceitos mais elaborados sobre drogas constitui em processo que envolve a participação ativa do sujeito no ambiente bioecológico com as suas múltiplas relações/interações e configurando-se como operação complexa e ligada à experiência social; os hábitos de consumo de drogas legalizadas das mães/pais ou responsáveis têm influência direta na formação de conceitos sobre drogas; para as professoras, a atividade de prevenção ao uso de drogas na escola é altamente especializada e, poucas educadoras se sentem preparadas para tratar com as multidimensões do tema. A pesquisa aponta que quanto maior o nível de intensidade na relação entre os pais/mães ou responsáveis e filhos, maior a o desenvolvimento do sujeito e, conseqüentemente, a possibilidade de incremento conceitual e a elaboração conceitual está relacionada ao conhecimento de temas sobre prevenção às drogas. Espera-se que os resultados alcançados contribuam de maneira significativa para os campos da prevenção, psicologia da educação e cognição humana, e para a elaboração e o fornecimento de elementos necessários ao desenvolvimento de projetos, programas e ações pedagógicas na área de educação preventiva sobre drogas.

Palavras-chave: Drogas. Escola. Prevenção. Teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Vygotsky. Formação de conceitos. Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

The Doctorate Thesis entitled “The concepts formation on drugs in students of fourth grades of the basic education: a cultural-historic-bioecologic reading of prevention to the drugs”, points that the social environment provides to the student, in the phase of transition of infancy for the adolescence, the necessary elements to the concepts formation on drugs and this process is related the spontaneous concepts in this individual, to informed knowledge and transmitted values to the mothers/fathers or responsible, and the paper of the formal education carried through to the teacher and the lived deeply ecological influences in the ecological transitions. It is characterized as descriptive and correlational research, both of qualitative matrix with multidiscipline approach, taking in consideration the student in its school and family microsystems, in its immediate social and communitarian contexts. For the collection data interviews with twenty students of fourth grades of basic education had been carried through, with twenty mothers/fathers or responsible and twenty teachers. The public schools was situated in a city of the Metropolitan Region of Curitiba, State of the Paraná, Brazil, and that not yet they had participated of none of the courses of the Educational Program of Resistance to the Drugs and Violence - PROERD, chosen as a program of mediation in the formation of scientific concepts on drugs. The data had been treated qualitatively and quantitatively and, for this last one, used the analysis of frequency and not-parametric test. The thesis of Vygotsky with the approach to the thesis of Bronfenbrenner had provided, in set with the studies on primary prevention to the use of drugs and the conclusions of the present research, to suggest one another theoretical perspective for the field of the primary prevention on drugs, called of “cultural-historic-bioecologic of the prevention to the drugs”. The research beyond confirming affirmations, presupposed, hypotheses and theories in the fields of prevention, educational psychology and human cognition presented the main ones resulted: the identification of influences and called stimulants of structurants or unestructurants in the concepts formation on drugs; the formation of elaborated concepts on drugs constitutes in process that involves the active participation of individual in the bioecologic environment in its multiple relations/interactions and configuring itself as complex and operation to the social experience; the consumption habits of legalized drugs of the mothers/fathers or responsible have direct influence in the concepts formation on drugs; for the teachers, the activity of prevention to the use of drugs in the school highly is specialized and, few educators feel prepared to work with the multidimensions of the subject. The research results will contribute in significant way to the fields of the prevention, educational psychology and human cognition, and for the elaboration and the supply of necessary elements to development projects, programs and pedagogical actions in the area of preventive education on drugs.

Keys words: Drugs. School. Prevention. Bioecological theory of the human development. Concepts formation. Cultural-historic Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	CONSUMO DE ÁLCOOL, TABACO E OUTRAS DROGAS POR REGIÕES DO BRASIL.....	57
FIGURA 2 -	PORCENTAGEM DE USO NA VIDA DAS DIFERENTES DROGAS PSICOTRÓPICAS, NAS 107 MAIORES CIDADES DO BRASIL.....	58
FIGURA 3 -	APROXIMAÇÃO ENTRE A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA E A ABORDAGEM SÓCIO-CULTURAL DA MENTE – ADAPTADO POR PEROVANO 2010.....	84
FIGURA 4 -	COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO EDUCADOR SOCIAL NA RELAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS ESPONTÂNEOS, CIENTÍFICOS E VERDADEIROS.....	95
FIGURA 5 -	A FORMAÇÃO DE CONCEITOS DE ACORDO COM VYGOTSKY...	143
FIGURA 6 -	PERCEPÇÃO DO AMBIENTE PELO SUJEITO.....	154
FIGURA 7 -	RELAÇÃO TRIÁDICA OU SISTEMA INTERPESSOAL MAIS AMPLO NA SOMATÓRIA DO SUJEITO COM O NÚMERO MAIOR OU IGUAL A DOIS SUJEITOS.....	169
FIGURA 8 -	RELAÇÃO DE RECIPROCIDADE NOS SISTEMAS DIÁDICOS E MAIOR OU IGUAL A DOIS.....	169
FIGURA 9 -	NOTAÇÃO DE KURT LEWIN SOBRE A VARIAÇÃO DO COMPORTAMENTO EM FUNÇÃO DA RELAÇÃO DA PESSOA E MEIO AMBIENTE.....	170
FIGURA 10 -	NOTAÇÃO SOBRE A VARIAÇÃO DO COMPORTAMENTO EM FUNÇÃO DA RELAÇÃO DA PESSOA E MEIO AMBIENTE CONSIDERANDO OS PROCESSOS DE RECIPROCIDADE.....	170
FIGURA 11 -	CONSUMO DE ÁLCOOL, TABACO E OUTRAS DROGAS POR REGIÕES DO BRASIL.....	187
FIGURA 12 -	RELAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE ATIVIDADE E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS	235
FIGURA 13	FATORES DE EVOLUÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA MATURIDADE DE EDUCADORES.....	277
FIGURA 14	MODELO DE MUDANÇA DO EDUCADOR.....	279

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	-	IDADE DA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM DROGA, DOS ADOLESCENTES EM ESTUDO.....	63
TABELA 2	-	COMPARAÇÃO DE PERCENTUAIS VÁLIDOS E RESIDUAIS PARA A CLASSIFICAÇÃO DE DROGA - 1ª e 2ª ETAPA.....	211
TABELA 3	-	CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA CONCEITO DE CAUSALIDADE LEGAL E COMPARAÇÃO DE PERCENTUAIS VÁLIDOS - 1ª e 2ª ETAPA.....	221
TABELA 4	-	CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA CONCEITO DE CAUSALIDADE LEGAL PARA O USO DE MEDICAMENTOS E CERVEJA E COMPARAÇÃO DE PERCENTUAIS VÁLIDOS - 1ª e 2ª ETAPA.....	223
TABELA 5	-	CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA CONCEITO DE DROGAS LEGALIZADAS E COMPARAÇÃO DE PERCENTUAIS VÁLIDOS - 1ª e 2ª ETAPA.....	224
TABELA 6	-	CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA CONCEITO DE DROGAS ILEGAIS E COMPARAÇÃO DE PERCENTUAIS VÁLIDOS - 1ª e 2ª ETAPA.....	225
TABELA 7	-	COMPARATIVO DE PERCENTUAIS VÁLIDOS SOBRE O CONCEITO DE LEGALIDADE - 1ª e 2ª ETAPA.....	226
TABELA 8	-	CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O QUE SABEM DO EFEITO DAS DROGAS NO ORGANISMO.....	233
TABELA 9	-	PERCENTUAL DE RESPOSTAS SOBRE O CONCEITO DE EFEITO DAS DROGAS NO ORGANISMO MENCIONADAS AS PARTES AFETADAS DO CORPO HUMANO - 1ª e 2ª ETAPA.....	238
TABELA 10	-	DISCURSOS DOS ESTUDANTES SOBRE PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS NA FAMÍLIA.....	242
TABELA 11	-	EFEITOS DAS DROGAS NO ORGANISMO.....	288

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- CLASSIFICAÇÃO DAS SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS.....	48
QUADRO 2	- CLASSIFICAÇÃO DO <i>FEDERAL DRUG ENFORCEMENT ADMINISTRATION</i> (DEA).....	49
QUADRO 3	- FREQUENCIA DE USO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS POR ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA.....	66
QUADRO 4	- FREQUENCIA DE USO DE CIGARROS POR ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA.....	67
QUADRO 5	- FREQUENCIA DE USO DE DROGAS ILÍCITAS POR ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA.....	69
QUADRO 6	- CORRENTES DE ESTUDOS SOBRE CONCEITOS.....	145
QUADRO 7	- FORMAS FUNCIONAIS DAS DÍADES.....	161
QUADRO 8	- FRASES APRESENTADAS PELOS ESTUDANTES E A SUA CLASSIFICAÇÃO NAS SUBETAPAS EM PENSAMENTO POR COMPLEXO.....	208
QUADRO 9	- SIGNIFICADO DAS FIGURAS QUE REPRESENTAM DROGAS, AGRUPADAS PELOS ESTUDANTES POR CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	210
QUADRO 10	- DISCURSO DOS ESTUDANTES SOBRE AS DROGAS LEGALIZADAS.....	214
QUADRO 11	- DISCURSO DOS ESTUDANTES À QUESTÃO “SE AS PESSOAS PODERIAM SER PRESAS POR CONSUMIR CIGARRO E CERVEJA”.....	227
QUADRO 12	- O CONCEITO DE EFEITO DAS DROGAS NO ORGANISMO PARA ESTUDANTES DA 1ª e 2ª ETAPAS.....	236
QUADRO 13	- ÓRGÃOS MAIS AFETADOS POR SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS NA VOZ DOS ESTUDANTES.....	239
QUADRO 14	- DISCURSOS DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS REFERENTE AO CUIDADO COM FILHOS.....	245
QUADRO 15	- MOTIVOS QUE LEVAM OS PAIS/MÃES OU RESPONSÁVEIS E FAMILIARES A FAZEREM USO DE DROGAS.....	246
QUADRO 16	- CONSEQUÊNCIAS DO USO DE DROGAS, DENTRE ELAS ÁLCOOL E TABACO PARA A FAMÍLIA.....	250
QUADRO 17	- DISCURSO DOS PROFESSORES QUANTO AO USO DE DROGAS, DENTRE ELAS ÁLCOOL E TABACO.....	262
QUADRO 18	- RESPOSTAS CATEGORIZADAS DAS PROFESSORAS SOBRE O SIGNIFICADO DA PALAVRA DROGA.....	273
QUADRO 19	- TEMAS IMPORTANTES PARA SE TRABALHAR COM ESTUDANTES DAS 4ª SÉRIE/5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDA AS PROFESSORAS.....	288
QUADRO 20	- ESTRATÉGIAS E RECURSOS ADOTADOS PELAS PROFESSORAS NO TRABALHO DE PREVENÇÃO.....	294

QUADRO 21 - TEMAS JULGADOS IMPORTANTES PELAS PROFESSORAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	296
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	- Acquired Immune Deficiency Syndrome
ANVISA	- Agencia Nacional de Vigilância Sanitária
CEAD	- Coordenadoria Antidrogas do Paraná
CEBRID	- Centro Brasileiro de Informações Sobre Drogas Psicotrópicas
CF	- Constituição Federativa do Brasil
CID	- Código Internacional de Doenças
COMAD	- Conselho Municipal de Políticas Sobre Drogas
CONAD	- Conselho Nacional Antidrogas
CONEAD	- Conselho Estadual de Políticas Sobre Drogas
CONEPI	- Comitê Nacional de Educação Preventiva Integral
CP	- Código Penal
DARE	- Drug Abuse Resistance Education
DSM	- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
DST	- Doença Sexualmente Transmissíveis
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
GHB	- Gama-hidroxitirato
GREA	- Grupo de Estudos Interdisciplinares de Álcool e Drogas
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICD	- Instrumento de Coleta de Dados
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LSD	- Dietilamida de Ácido Lisérgico
MDMA	- Metilenedioximetanfetamina
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MS	- Ministério da Saúde
NAS	- Núcleo de Assunto de Narcóticos
NESA	- Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente
NIDA	- National Institute on Drug Abuse
OEA	- Organização dos Estados Americanos
OMS	- Organização Mundial de Saúde
PIB	- Produto Interno Bruto
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PM/3	- 3ª Seção do Estado Maior da PMPR
PMPR	- Polícia Militar do Paraná
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PROERD	- Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
RMC	- Região Metropolitana de Curitiba
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SENAD	- Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas
SEPESPE	- Secretaria de Projetos Especiais Educacionais
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNC	- Sistema Nervoso Central
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDE	- Técnica de Disposição de Estrutura Conceitual
TDEC	- Técnica de Disposição de Estrutura Conceitual
THC	- Delta-9-Tetraidrocanabinol
UCSD	- Universidade da Califórnia em San Diego
UCLA	- University of California in Los Angeles
UERJ	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESP	- Universidade Federal de São Paulo
UOp.A	- Unidade Operacional de Área
USP	- Universidade de São Paulo
WHO	- World Health Organization

LISTA DE SÍMBOLOS

°C - Graus Celsius

nº - Número

§ - Parágrafo

Σ - Somatório

% - Por cento

Ω - Ômega

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	31
2.1 A PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS.....	31
2.1.1 O uso de drogas na infância e na adolescência.....	31
2.1.2 As normas legais sobre drogas no Brasil.....	38
2.1.3 Resultados dos levantamentos nacionais e locais sobre drogas.....	47
2.1.3.1 Uso de drogas depressoras do SNC.....	49
2.1.3.2 Uso de drogas estimulantes do SNC.....	53
2.1.3.3 Uso de drogas perturbadoras do SNC.....	55
2.1.4 Pesquisas do uso de álcool, tabaco e outras drogas.....	63
2.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DA PREVENÇÃO NA ESCOLA.....	71
2.2.1 A Relação entre Educação e Prevenção.....	71
2.2.2 Os discursos sobre drogas praticados no espaço da escola e da família.....	77
2.2.3 Conceitos formais sobre drogas.....	84
2.2.4 PROERD enquanto programa de prevenção.....	88
2.3 O ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.....	105
2.3.1 A psicologia histórico-cultural.....	105
2.3.2 Algumas implicações no desenvolvimento cognitivo do sujeito na fase de transição da infância para a adolescência.....	108
2.3.3 Desenvolvimento cognitivo e a escolarização formal.....	115
2.3.4 A zona de desenvolvimento proximal.....	118
2.3.5 O interesse nos estudos sobre a formação de conceitos	120
2.3.6 O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos na criança e no adolescente.....	125
2.3.6.1 Os conceitos espontâneos ou cotidianos.....	131
2.3.6.2 Os conceitos científicos.....	138
2.3.7 Alguns estudos e classificações sobre conceitos.....	144
2.4 UMA ABORDAGEM SOBRE A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	153
2.4.1 As forças que afetam os processos.....	166
2.4.2 Aproximações entre Vygotsky e Bronfenbrenner e concepções sobre prevenção às drogas.....	168

3 METODOLOGIA.....	177
3.1 A RAZÃO DA ESCOLHA DO MÉTODO UTILIZADO POR VYGOTSKY E BRONFENBRENNER.....	177
3.2 ESCOLHA DA POPULAÇÃO DE ESTUDO.....	181
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA	185
3.4 TIPO DE PESQUISA	186
3.4.1 O Estudo descritivo.....	186
3.4.2 O estudo correlacional na formulação de conceitos.....	187
3.5 COLETA DOS DADOS.....	188
3.5.1 Uso de questionário semi-estruturado para pais ou responsáveis e professores.....	190
3.5.2 Entrevista semi-padronizada para estudantes do quinto ano do ensino fundamental.....	192
3.5.3 Descrição dos instrumentos de coleta de dados.....	196
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	199
4.1 FUNDAMENTANDO A ANÁLISE DOS DADOS.....	199
4.1.1 A análise de frequência.....	199
4.1.2 O teste não-paramétrico.....	199
4.2 A PESQUISA COM OS ESTUDANTES, PAIS/MÃES OU RESPONSÁVEIS.....	201
4.2.1 Estudantes sujeitos da pesquisa.....	201
4.2.2 Pais/mães ou responsáveis sujeitos da pesquisa.....	202
4.2.3 Conceito sobre drogas.....	204
4.2.3.1 O conceito sobre drogas para os estudantes.....	204
4.2.3.2 O conceito sobre drogas para as mães/pais ou responsáveis.....	216
4.2.4 Conceito de Legalidade.....	220
4.2.4.1 O conceito sobre legalidade para os estudantes.....	220
4.2.4.2 O conceito de legalidade para mães/pais ou responsáveis.....	227
4.2.5 Efeitos no organismo.....	231
4.2.5.1 Conceito de efeito das drogas no organismo para os estudantes.....	231
4.2.5.2 Conceito de efeito das drogas no organismo para mães/ pais ou responsáveis.....	240
4.2.6 Família e o meio social.....	241
4.2.6.1 O conceito sobre a família e o meio social para os estudantes.....	241
4.2.6.2 O conceito sobre a família e o meio social para mães/ pais ou responsáveis.....	250
4.2.7 Escola e meio social.....	258

4.3 A PESQUISA COM PROFESSORES.....	269
4.3.1 Caracterização dos sujeitos de pesquisa.....	269
4.3.2 Conceito sobre drogas.....	271
4.3.3 Conceito de legalidade.....	279
4.3.4 Efeitos no organismo.....	281
4.3.5 O trabalho pedagógico.....	284
4.3.6 O Comportamento social.....	298
5 REFLEXÕES FINAIS.....	303
REFERÊNCIAS.....	318
ANEXOS.....	330

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE DROGAS PELOS ESTUDANTES DA QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL-BIOECOLÓGICA DA PREVENÇÃO ÀS DROGAS

"Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão."

João Guimarães Rosa

1 INTRODUÇÃO

Os estudos na área de prevenção primária sobre drogas fornecem um amplo campo de pesquisa e vasto espaço para especulações, uma vez que muito do que se diz acerca do assunto é realizado tendo como base a experiência, sem a comprovação empírica de certos fenômenos observados nesta área, utilizando-se por vezes do senso comum inclusive em espaços da educação formal.

Uma das dificuldades que atualmente o pesquisador encontra nessa seara de estudo é saber como os indivíduos organizam seus pensamentos e elaboram conceitos sobre drogas, em especial na fase de transição da infância para a adolescência, e qual a influência e o papel que o meio social e a cultura conferem a esse complexo processo de construção.

A tese central contida na presente investigação é de que o meio social proporciona ao estudante, na fase de transição da infância para a adolescência, influências na formação de conceitos sobre drogas e que esses processos estão relacionados aos conceitos espontâneos desse sujeito, aos conhecimentos informados e valores transmitidos pelos pais ou responsáveis, ao papel da educação formal realizado pelo professor e pelas influências ecológicas disponibilizadas no ambiente.

Assim a tese tem por fim contribuir para novas possibilidades para a pesquisa no campo da educação preventiva sobre drogas e psicologia educacional, dentro e fora do espaço formal de ensino, e proporciona a elaboração e o fornecimento de elementos para o desenvolvimento futuro de programas na área de educação preventiva sobre drogas e de outros assuntos correlacionados.

O tema de pesquisa aqui desenvolvido privilegiou a abordagem e o tratamento das questões educacionais estudado com aproximação multidisciplinar, levando-se em consideração o estudante em seus microssistemas, ou seja, a escola e a família, não descolada do mesossistema, seus contextos sociais e comunitários imediatos em suas múltiplas relações.

Sua gênese está na Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (Mestrado em Educação) da Universidade Federal do Paraná denominado de “Concepções dos Instrutores do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência Sobre a sua Formação”, concluída no ano de 2006.

A dissertação trata das condições de formação de policiais-militares junto ao “Curso de Formação de Instrutores do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD”. Suas concepções sobre a formação, a partir de sua prática cotidiana, tendo como ponto de partida o olhar do sujeito sobre si mesmo, como educador.

Forneceu indícios para a investigação de como esse sujeito elabora conceitos sobre prevenção às drogas e violência, a saber:

- a. Um modelo de desenvolvimento maturacional do policial-militar que atua no PROERD;
- b. Um modelo de matriz curricular para o educador social do PROERD;
- c. O olhar diferenciado para a formação do educador social do PROERD.

No ano de 2005, este pesquisador, em conversa informal com o Dr. Juan Delval, da Universidade Autônoma de Madri (UAM), ocasião em que conduzia o Seminário no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - PPGE/UFPR, ressaltou a importância de pesquisa no campo das representações ou formação de conceitos sobre o tema drogas com estudantes, visto que adolescentes e adultos frequentemente apresentam *constructos* mentais equivocados sobre o tema.

Posteriormente, contatos com o Prof. PhD. Michael Cole – da Universidade da Califórnia em San Diego (UCSD) e o Prof. Dr. Jaan Valsineer – da Universidade de Clark (ambos utilizam a perspectiva histórico-cultural de Lev. S. Vygotsky em suas pesquisas) apontaram que desconhecem pesquisas que tratam sobre representações ou formação de conceitos sobre drogas em crianças.

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo investigar como se processa a formação de conceitos sobre drogas em estudantes do quinto ano do ensino fundamental, ou seja, sujeitos na fase de desenvolvimento da infância para a adolescência e de transição ecológica (da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental), a partir de leitura histórico-cultural e ecológica do desenvolvimento humano.

Pensar a pesquisa nesta fase do desenvolvimento humano e nível de escolaridade trás implícito valorizar a educação preventiva em seu nível primário, ou seja, quando se tem por premissa que as crianças ainda não fazem uso de drogas, ou se o fizeram, suas representações sobre drogas se baseiam em conceitos cotidianos, reproduzidos a partir do que expressa a família, a escola, a sociedade em situações não intencionais de educação preventiva.

Para entender a educação preventiva primária, importa destacar aspectos evidenciados na literatura, como o de que toda educação para a prevenção remete à saúde pública e que é o melhor investimento a qualquer tempo. Esta idéia, no entanto, se reveste de complexidade quando se trata da prevenção¹ ao uso de drogas.

Neste trabalho de pesquisa serão adotados preferencialmente os termos “prevenção ao uso de drogas”, quando se referir à educação preventiva primária sobre drogas, ou “uso de drogas” quando a ideia encerrar o uso de substâncias psicoativas lícitas ou ilícitas. Em certas ocasiões serão utilizados os termos constantes no “Glossário de Álcool e Drogas”, editado no ano de 2004 pela Secretaria Nacional Antidrogas (SENAD, 2004, p. 22), extraída da “*Lexicon of psychiatric and mental health terms*” do WHO, e o “Glossário de termos de psiquiatria e saúde mental do CID-10”, que definem as diferentes formas e comportamentos humanos no uso de substâncias psicoativas, conforme segue:

- a. O termo “abuso de drogas” na 3ª edição revista do “Manual Diagnóstico e Estatístico da Associação Psiquiátrica Norte-Americana (DSM-III-R) é definido como “padrão desajustado de uso indicado pela continuação desse uso, apesar do reconhecimento da existência de um problema social, ocupacional, psicológico ou físico, persistente ou recorrente que é causado ou é exacerbado pelo uso

¹ A OMS (1993, p.17), apresenta que as intervenções no campo da prevenção em saúde pública são tradicionalmente caracterizadas em três níveis: a prevenção primária, secundária e terciária. A prevenção primária: caracterizada pelo conjunto de ações que procura evitar o uso de drogas, visando diminuir a probabilidade de novas pessoas começarem a usar; a prevenção secundária: conjunto de ações que procura evitar a ocorrência de complicações para as pessoas que fazem o uso ocasional de drogas; e a prevenção terciária: conjunto de ações que, a partir de um uso problemático de drogas, procura evitar prejuízos adicionais e/ou reintegrar na sociedade os indivíduos com problemas mais sérios.

- recorrente em situações nas quais ele é fisicamente arriscado”. Esse termo é utilizado ainda de maneira a não aprovar a conduta de uso e substância psicoativa e para designar qualquer tipo de uso, em especial o de drogas ilícitas. Em razão de ser um termo ambíguo, não é utilizado a partir da 10ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Os termos uso nocivo e uso arriscado, conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), são termos equivalentes, embora digam respeito apenas a efeitos físicos e não a consequências sociais;
- b. Já o termo uso arriscado, consiste em um padrão de uso de substâncias psicoativas que aumenta o risco de consequências prejudiciais para o usuário e pode ser limitada às consequências física, mental e social. Esse termo implica a padrões de uso significativos para a saúde pública e é utilizado pela OMS, mas não como termo diagnóstico na CID-10;
 - c. O uso disfuncional de substâncias leva o sujeito a prejuízos nas funções psicológicas ou sociais;
 - d. O uso experimental refere-se aos primeiros poucos episódios de uso de droga específica, como ao uso extremamente raro ou não-persistente;
 - e. O uso recreativo, normalmente ilícito, em circunstâncias sociais ou relaxantes sem implicação com dependência ou outros problemas;
 - f. O termo uso indevido se refere ao uso de drogas de maneira incompatível com as normas legais ou médicas.

O uso nocivo é um padrão de uso de qualquer substância psicoativa que causa dano à saúde, podendo ser físico ou mental. Comumente o uso nocivo de substâncias psicoativas tem implicações sociais adversas. Esse termo foi adotado pela CID-10 e no sistema de diagnóstico DMS-III-R seu equivalente mais aproximado é abuso de substância.

Para o trabalho educativo sobre drogas, Asinelli-Luz (2000) aponta que é possível encontrar algumas orientações e possibilidades de intervenção no vasto campo da prevenção.

A discussão sobre o tema é ampla e deve levar em conta o aspecto cultural (muitas plantas e substâncias são utilizadas em rituais específicos e místicos sem que, em nenhum momento, os historiadores façam referência ao uso de drogas, denotando qualquer vínculo de dependência); de terapia (a utilização da morfina, por exemplo, com fins medicinais); da legislação (drogas legais e ilegais); do social (drogas de uso leve ou drogas de uso pesado²); do misticismo (águas bantas, por exemplo, e que “curam”).

² Os termos “droga leve” ou “droga pesada” são comumente utilizados para determinadas substâncias psicoativas, em especial as que possuem elevado potencial de dependência orgânica e/ou psicológica. No presente trabalho serão adotados os termos “uso leve” e “uso pesado”, que determinam o padrão de consumo de drogas.

Assim, o termo droga, à luz da prevenção, não interessa quando desvinculado de um sujeito ou grupo social que lhe dê significado (ASINELLI-LUZ, 2000). Convém apontar que quanto ao uso de drogas não cabe à educação proibir o seu uso, pois, supostamente o uso está vinculado aos hábitos culturais traduzidos na reprodução de comportamentos dos sujeitos e por meio de certa determinação que o sistema bioecológico³ infringe aos seus participantes.

Isso sugere que todo trabalho de prevenção, para que preencha os requisitos de alcance social, conforme descrito deve estar em sintonia com as necessidades da população alvo, e balizada por requisitos como os apresentados por Bucher (1992), que lança a idéia clássica de que prevenção, qualquer que seja o seu conteúdo, para que seja bem sucedida, encontre receptividade na população e surta efeitos tangíveis, necessita ser norteadada por idéias construtivas e por valores humanos expresso, levando-se em conta as características biopsicossociais e espirituais do ser humano.

Nesse sentido a própria literatura internacional, de acordo com Noto (2004), aponta três modelos de intervenções, onde estão implícitos os conceitos relacionados às categorias de populações e dos fatores associados à proteção e ao risco, considerando-se a multiplicidade de fatores envolvidos no uso nocivo⁴ e na dependência⁵ de drogas. Essa classificação é denominada de intervenções universais, seletivas e indicadas cujo foco é o grau de envolvimento do indivíduo

³ O modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner (2002) oferece a ideia de que o ambiente desenvolvimental é composto de subsistemas denominados respectivamente de microssistema, mesossistema, esossistema e macrossistema.

⁴ Um padrão de consumo de qualquer substância psicoativa que causa dano para a saúde. O dano pode ser físico ou mental. Comumente, mas não invariavelmente, o uso nocivo tem consequências sociais adversas, no entanto, apenas consequências sociais não são suficientes para justificar o diagnóstico do uso nocivo. O termo foi introduzido no CID-10 e suplantou o “uso não dependente” como formulação diagnóstica. O equivalente mais aproximado em outros sistemas diagnósticos (por exemplo, o DMS-III-R) é “abuso de substância”, que usualmente inclui consequências sociais.

⁵ Em termos gerais, o estado de necessidade ou dependência de alguma coisa ou alguém para apoio, funcionamento ou sobrevivência. Quando aplicado ao álcool e outras drogas, o termo implica a necessidade de repetidas doses da droga para sentir-se bem ou para evitar sensações ruins. No DSM-III-R, a dependência é definida como “um conjunto de sintomas cognitivos, comportamentais e psicológicos que indicam que uma pessoa tem o controle do uso da substância psicoativa prejudicado e persiste nesse uso a despeito de consequências adversas”. Equivale aproximadamente à síndrome de dependência da CID-10. No contexto da CID-10, o termo dependência refere-se de maneira geral a qualquer dos elementos da síndrome. O termo é frequentemente usado como equivalente de adição e de alcoolismo. Em 1964 uma Comissão de Peritos da OMS introduziu “dependência” em substituição a adição e hábito. O termo pode ser usado de maneira genérica em relação a todas as drogas psicoativas (dependência de drogas, dependência química, dependência do uso de substância), ou referir-se especificamente a uma droga em particular ou a uma classe de drogas (p.ex., dependência de álcool, dependência de opióide).

com a droga, ou seja, em um escalonamento progressivo, a presente classificação centra-se nas características do indivíduo ou na população.

Nesses três modelos de intervenções, fica implícita a importância das características da população-alvo ao se planejar uma intervenção. Assim, programas universais, quando aplicados a populações que apresentam vários fatores de risco⁶, que demandariam programas seletivos, podem ser efetivos ao que se propõem.

Ainda para fins de orientação teórica e de ações práticas na área de estudo, a Organização Mundial da Saúde – OMS/ONU (2006) caracteriza três níveis de intervenções no campo da prevenção em saúde pública: prevenção primária, secundária e terciária.

Como presumivelmente existem populações com demandas sociais e múltipla diversidade cultural, pode-se falar ainda em modelos de prevenção aplicados a populações que consomem drogas (programas de redução de danos), e percebe-se que eles são altamente divergentes e, por vezes, contraditórios.

Isso ocorre em razão das diversas orientações epistemológicas e ideológicas, traduzidas em tipos de discursos, também abordados no presente trabalho de pesquisa.

Os contrastes se sobressaem, e as preocupações emergem, quando se comparam as recomendações acerca de intervenções preventivas de organismos internacionais como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - UNESCO, a Organização Mundial de Saúde - OMS, a Organização dos Estados Americanos - OEA ou a Organização das Nações Unidas - ONU (CHARCONNET, 1990), e as idéias preventivas apregoadas ou implantadas em certos países, inclusive no Brasil, ou ofertadas "em pacotes" por instituições de ensino, congêneres ou propostas de trabalho em parceria.

Nas análises dos diversos discursos sobre drogas, considerou-se e percebeu-se que o uso de drogas consiste em uma área muito controversa e polêmica. Portanto, não existem, de fato, intervenções neutras, uma vez que toda a atividade preventiva deve ser ideologicamente orientada, pois envolve permanentemente questões relacionadas a valores determinados socialmente, mas

⁶ O termo risco é usado para definir a probabilidade de uma pessoa, exposta a determinados fatores, ambientais ou hereditários realizar o uso de substância psicoativa. Assim, os fatores associados ao aumento do risco do uso da droga são chamados fatores de risco.

podendo entrar em choque com opções pessoais, além de questões de sentido dizendo respeito às realizações existenciais de cada um.

Não é possível enunciar "objetivos gerais" das propostas de trabalho, sem levar em conta o contexto histórico-cultural e bioecológico do desenvolvimento humano, conforme será amplamente discutido neste trabalho. A credibilidade de um programa de prevenção e, portanto da sua ética, depende do conhecimento de suas representações sobre drogas, da história e da cultura do sujeitos, das especificidades do padrão de consumo na população-alvo e das suas características sócio-demográficas, o que, por sua vez, depende do conhecimento dos seus hábitos, dos seus problemas, organizações e modos de inserção em um panorama social maior. Apenas o conhecimento ecológico, conforme demonstrado na pesquisa, ainda não é o suficiente.

A credibilidade de ações na área de prevenção primária sobre drogas deve estar fundamentada nas metas previstas, sobretudo em se tratando de intervenções na juventude, particularmente sensível à questão da veracidade dos conteúdos transmitidos e particularmente às mensagens contidas nos currículos existentes nas escolas (Bucher, 1992).

A preocupação do autor sobre o que é trabalhado no currículo escolar e em outros espaços (não formais de ensino), mencionado no parágrafo anterior, parece ser menos problemática do que os mitos há séculos transmitidos e legado às crianças e adolescentes pelas famílias, e a reprodução destes pelos adultos e que permearão ainda as gerações futuras. Mais funesta ainda, são os *constructos* produzidos no espaço da educação formal, que, por vezes, relacionam elaborações conceituais prévias dos educadores, procedentes dos familiares, dos diversos ecossistemas sociais ou individuais com uma não adequada interpretação ou reflexão daquilo que parece ser científico.

O estudo também se refere à aplicação de ações na área da educação preventiva primária relativa às implicações educacionais da educação preventiva na escola; a relação entre educação e prevenção; os discursos sobre drogas praticados nos microssistemas escola e família.

Os discursos de orientação sobre o uso de drogas lícitas⁷ e ilícitas⁸, explicitados em programas pedagógicos de prevenção, são mais facilmente identificados em produção teórica, relativamente abundante, do que percebido em programas realizados concretamente, nos diversos microssistemas relacionados à criança, seja na escola como espaço institucional, seja no âmbito da comunidade.

Observa-se que, embora as experiências práticas de prevenção ao uso de drogas sejam pouco numerosas ou difundidas, os modelos teóricos de discurso preventivo se manifestam na prática pedagógica, de maneira mais ou menos consciente, por intermédio de ações isoladas e por qualquer programa preventivo eventual.

Isso reforça a necessidade de entender o processo histórico-cultural e bioecológico de construção dos conceitos sobre drogas para os estudantes em idade escolar, em especial na transição da infância para a adolescência, procurando-se ainda considerar as várias dimensões do desenvolvimento desse adolescente, ou seja, como são elaborados e o universo de seus significados.

A tese apresentada tem como referência duas perspectivas teóricas que se complementam, a escola histórico-cultural, baseada nas teses de Lev Semanovich Vygotsky e a bioecologia do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner.

A perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky, trás orientações como a ênfase atribuída à “cognição cotidiana” e a denominada “cognição na prática”, pesquisados por Rogoff (1990, citado por LOUISELL, 2007)⁹.

Essas abordagens permitem examinar formas de funcionamento social e psicológico que contrastam explicitamente com as práticas encontradas nos locais onde se ministram a educação formal, como é a educação social ou ainda como remetendo a outros temas do cotidiano das crianças, tais como os abordados nesta pesquisa: saber como estudantes de quartas séries do ensino fundamental constroem seus conceitos sobre drogas, a partir de suas vivências nos diferentes

⁷ Uma droga que está legalmente disponível por receita médica em determinada jurisdição ou, por vezes, uma droga legalmente disponível sem receita médica.

⁸ Uma substância psicoativa, cuja produção, venda ou uso são proibidos. Estritamente falando, não é a droga que é ilícita, mas sua produção, a venda ou uso em circunstâncias específicas em uma dada jurisdição. O comércio de drogas ilícitas se refere à produção, distribuição e venda de qualquer droga fora dos canais sancionados legalmente.

⁹ Paper apresentado por Robert Lousiel, da Saint Cloud State University, no 37th Annual Meeting of the Jean PIAGET Society, em Amsterdam - Holanda, no ano de 2007.

espaços bioecológicos de desenvolvimento humano: nas relações parentais, na escola e no ambiente social ampliado.

Nesse sentido, Vygotsky (1995) indaga: as idéias que as crianças têm sobre as coisas, são influências espontâneas de suas mentes ou são o resultado da influência do meio cultural? Novas descobertas refletem as complexas relações entre a cultura e a construção de idéias sobre as coisas que permeiam o cotidiano das crianças.

Vygotsky também torna possível esclarecer aspectos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento, que são as idéias mais conhecidas pela psicologia educacional, e parte do princípio de que os processos psicológicos mais elevados têm uma origem cultural.

A perspectiva histórico-cultural fornece pistas e elementos importantes, a partir da vivência social do indivíduo, tornando possível se discutir qual conhecimento deve ser transmitido pelo currículo, no sentido de fazer avançar os processos de conhecimento humano em várias áreas do conhecimento.

Isso tem uma relevância educacional importante, à medida que programas educacionais inovadores são desenvolvidos. Os pesquisadores questionam como os temas científicos ou cotidianos são transpostos didaticamente, qual seria a melhor forma de ensiná-los aos estudantes, bem como, a identificação dos discursos sobre as drogas (tema em estudo nesta pesquisa) e a epistemologia adotada pelos educadores em sala de aula.

A tese também aborda a importância que a natureza da linguagem empregada no meio social em que a criança vive, tem na linguagem empregada na escola, na forma de compreensão da tarefa e na formação do conceito verdadeiro¹⁰.

A outra perspectiva adotada se refere aos estudos sobre a bioecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2002), que permitiu utilizar elementos concretos sobre a estrutura e funcionamento dos microssistemas, a partir da análise do conteúdo do ambiente social dos sujeitos pesquisados, por meio do qual é percebida, desejada, pensada, elaborada ou adquirida como conhecimento, e como

¹⁰ Para Vygotsky (2007), da relação dialética entre os conceitos cotidianos e científicos emergem os “conceitos verdadeiros”, que se constituem em compreensões mais profundas do que pode se considerado a base da competência de um indivíduo em um domínio específico. Vygotsky (1996, p. 78) afirma que “o verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Apenas quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, apenas quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito”.

a natureza desse material biopsicossocial muda em função das transições ecológicas¹¹.

O estudo permitiu realizar aproximações entre a bioecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner e a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky trazendo indícios sobre a existência da relação entre o consumo de drogas e os ambientes desenvolvimentais na formação de conceitos, considerando-se o micro e mesossistemas que envolvem as culturas da família, da escola e da comunidade.

A teoria de criada por Urie Bronfenbrenner forneceu pistas importantes para a construção dessa relação, pois define o desenvolvimento como concepção desenvolvente da pessoa no ambiente ecológico e a sua relação com ele e pela crescente capacidade da pessoa descobri-lo, sustentar ou alterar as suas propriedades, uma vez que o princípio aqui estabelecido é o de que o sujeito evolui de acordo com o nível de interação entre a pessoa e o espaço bioecológico.

Assim, o entendimento do desenvolvimento humano adotado nessa tese, exigiu mais do que a observação direta do comportamento das díades, mas o exame de sistemas de interação de múltiplas pessoas, mesossistema, não limitado apenas ao microsistema escola, levando em conta aspectos também do exossistema e macrosistema.

As perguntas de pesquisa consignadas para esta investigação buscavam saber:

- a. Qual a influência que o sistema bioecológico (meio social, família, escola) e um programa de educação preventiva sobre drogas e violência têm na formação de conceitos sobre drogas em estudantes na fase de desenvolvimento da infância para a adolescência?
- b. Que elaboração conceitual o estudante confere aos conceitos científicos sobre drogas, realizados a partir dos conceitos cotidianos na elaboração de significados próprios para si?
- c. Como a elaboração de conceitos científicos por estudantes do quinto ano do ensino fundamental poderá interferir no seu relacionamento com as pessoas, sistemas ecológicos e no auto-desenvolvimento por meio do pensamento autônomo para operar no meio social ampliado?

¹¹ Para Bronfenbrenner (2002) ocorre a transição ecológica sempre quando a posição ecológica do ambiente é alterada em resultado de uma transição de papel, ambiente ou ambos.

As crianças possuem conceitos sobre diferentes aspectos do mundo que as circundam, conforme seu nível de operação psicológico, e possuem noções sobre o termo “drogas”, a partir de seu cotidiano social, por intermédio do que é elaborado na família e outros contextos sociais e, a escola, como espaço privilegiado para a educação formal, contribui de maneira significativa para a elaboração de conceitos verdadeiros.

Assim, considerando-se as questões tem-se como hipótese da presente pesquisa, que o meio social propõe influências na formação de conceitos sobre drogas ao estudante (na fase de transição da infância para a adolescência, considerando-se múltiplas dimensões desenvolvimentais) e que esses processos estão relacionados aos conceitos espontâneos, valores transmitidos e conhecimentos informados/construídos pelos pais ou responsáveis, o papel da educação formal desempenhado pelo professor e pelas influências bioecológicas disponibilizadas no ambiente.

A pesquisa tem como objetivos:

- a. Identificar a influência que o meio social (família, escola e comunidade) e seus estímulos, enquanto micro e mesossistemas proporcionam na formação de conceitos sobre drogas, em estudantes do quinto ano do ensino fundamental, na faixa etária de desenvolvimento entre a infância e a adolescência;
- b. Avaliar, através de tarefa experimental, utilizando-se do percurso genético do desenvolvimento do pensamento conceitual, o nível de avanço conceitual na elaboração de conceitos verdadeiros, com base na análise comparativa do pensamento por complexo e conceitos científicos;
- c. Verificar se a escola fornece elementos conceituais científicos adequados e suficientes para o desenvolvimento de conceitos verdadeiros sobre drogas para os estudantes, neste caso, como processo fundamental responsável pelo aprendizado social, adotando-se o conceito de “zonas de desenvolvimento proximal”;
- d. Analisar a concepção sobre drogas dos pais ou responsáveis e de professores do quinto ano do ensino fundamental, e sua coerência conceitual;

- e. Explicar a importância conceitual e prática do desenvolvimento de conceitos por esses sujeitos, por meio da análise das teorias histórico-cultural e bioecológica do desenvolvimento humano.

Neste trabalho de pesquisa, para entender os processos de formação de conceitos sobre drogas foi adotada na revisão de literatura, ampla discussão sobre a prevenção ao uso de drogas, e a perspectiva histórico-cultural e bioecologia do desenvolvimento humano.

O primeiro tema desenvolvido na revisão de literatura é a abordagem sobre prevenção primária às drogas e discorre sobre o uso destas na infância e na adolescência; a família e outros espaços sociais na prevenção, a nova lei sobre drogas no Brasil e algumas questões e aspectos legais relacionados ao comportamento e a sua relação com a educação, discussão sobre os resultados dos levantamentos nacionais, drogas e efeitos no organismo, implicações educacionais da educação preventiva na escola, a relação entre educação e prevenção, os discursos sobre drogas praticados no espaço da escola e da família, conceitos formais sobre drogas e o PROERD enquanto programa de prevenção.

O suporte teórico na área da psicologia foi encontrado em Vygotsky, onde são discutidos estudos sobre a formação de conceitos em uma abordagem histórico-cultural, a psicologia histórico-cultural, desenvolvimento cognitivo e escolarização formal, a zona de desenvolvimento proximal e o desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos.

Salienta-se ainda que serão apresentados os recentes estudos e classificações sobre conceitos, como os apresentados por Eysenck e Keane (2005), que redefinem aspectos sobre formação de conceitos, inicialmente desenvolvidos por Vygotsky e Luria.

A perspectiva bioecológica desenvolvida por Bronfenbrenner (2002) é apresentada na presente pesquisa com o fim de superar a assimetria mencionada e relacioná-la com a formação de conceitos. Na tese são apresentados os seguintes temas: a abordagem sobre a ecologia do desenvolvimento humano, novas reformulações do modelo ecológico e o modelo bioecológico, a escola como contexto de desenvolvimento humano, a natureza dos vínculos proximais e a sua influência sobre a pessoa em desenvolvimento e a as relações entre subsistemas ecológicos.

Buscou-se ainda realizar a aproximação teórica de Vygotsky e Bronfenbrenner, com as atividades contidas nos blocos construtores e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e a sua relação com as estruturas ecológicas no complexo processo de formação de conceitos sobre prevenção às drogas e a discussão sobre a construção da perspectiva teórica denominada de “histórico-cultural-bioecológica da prevenção”.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A presente revisão realizará um apanhado das principais abordagens sobre prevenção ao uso de drogas focalizando-se a valorização da educação preventiva com o trabalho pedagógico, realizados pela escola, em conjunto com o papel da família no amplo processo de formação de conceitos.

Considerando-se a importância e preocupação na formação de conceitos sobre drogas pelos estudantes, na fase de transição da infância para a adolescência, e a sua relação imediata com as experiências conferidas pelo microsistema e mesossistema, serão discutidas duas perspectivas com aproximações teóricas. A primeira sobre a formação de conceitos, desenvolvida por Vygotsky e a segunda sobre a bioecologia do desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner.

2.1 A PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS

O enfoque da discussão, que será realizada na sequência, é o da prevenção ao uso de drogas. A adoção dessa perspectiva está relacionada ao papel multidimensional legada à formação de conceitos sobre drogas.

A adoção da perspectiva da prevenção permite a discussão de aspectos relacionados à cultura, modos de vida, discursos praticados, mitos sobre drogas, fatores de risco e de proteção ao uso de drogas, dentre outras questões, que fazem parte do cotidiano do estudante, família, escola e comunidade a que pertence.

Esses sujeitos participantes do amplo e complexo processo desenvolvimental têm no enfoque da prevenção a rica possibilidade de se entender sobre a formação de conceitos espontâneos e a sua relação com conceitos científicos na formação dos conceitos verdadeiros, como será abordado na sequência.

2.1.1 O uso de drogas na infância e na adolescência

Sabe-se que, na fase de desenvolvimento humano que marca o fim da infância e o início da adolescência (puberdade), a criança ou púbere experimenta

mudanças fisiológicas e psicológicas acentuadas. Ao lado das modificações em seu corpo, também surgem transformações na sua percepção em relação a si própria, aos outros e ao ambiente que o cerca.

Segundo Kessler, Von Diemen, Seganfredo (2003), o adolescente na fase transicional passa, então, por um período de maior fragilidade egóica. O resultado é uma volta narcísica para o seu mundo interno, com questionamentos sobre os pais, as instituições e a sociedade.

Esta fase provoca uma série de ansiedades naturais do período, como as da identidade pessoal (envolvendo questões de gênero, de sexo e de orientação sexual), a depressão pela perda da identidade infantil, a luta interna que passa a travar em busca do novo conhecimento de si, é também um período de isolamento, em que o adolescente busca compreender as mudanças pelas quais está passando.

De forma ampla, o entendimento psicodinâmico das adolescências tem sido um desafio para os profissionais da educação e da saúde mental. Torna-se ainda mais complexa a compreensão quando envolvem o consumo e dependência se substâncias psicoativas de abuso.

Um dos aspectos alarmantes apontados em pesquisas recentes envolvendo a violência entre adolescentes, diz respeito ao crescente envolvimento de jovens, em especial de adolescentes, com a violência, tanto no papel de vítimas (em maior número) quanto no de agressores (geralmente acompanhado por adulto) e o uso de drogas lícitas e ilícitas. Além disso, o aumento da "gravidade" das práticas violentas e a constatação de que estes têm sido gradativamente incorporados ao modo de vida dos jovens são dados relevantes e suscitam questionamentos (ABRAMOVAY, WAISELFISZ, ANDRADE e RUA, 2004; ADORNO, BORDINI e LIMA, 1999; PINHEIRO e ALMEIDA, 2003).

Conforme Guimarães e Campos (2007), ao considerar a adolescência como um fenômeno cultural marcado por um período psicossociológico bastante específico, destituído de foco exclusivo nos aspectos biológicos e pubertários, seus elementos simbólicos e sua dinâmica interna adquirem grande importância, como elementos desse processo, encontram expressão na realidade social e vão ao encontro da violência.

Em relação à violência, cada grupo social elabora a partir de suas ações (práticas sociais), um sistema de representações ou um "sistema representacional" para lidar com situações sociais complexas, que funciona como um sistema de

referências, dando sentido às condutas e possibilitando a compreensão da realidade social. Por sua vez, este sistema é objeto de regulações por parte dos metasistemas simbólicos¹² (DOISE, 1993).

Nas múltiplas formas de manifestação, a violência deve ser compreendida sempre como um fenômeno social (CAMPOS, TORRES e GUIMARÃES, 2004; MOSER, 1991; VELHO, 2000), assim como o consumo de drogas por adolescentes deve ser estudado no campo das violências, portanto, também um fenômeno social, manifestando-se em um determinado contexto e que se efetiva na relação com o outro (pessoa, fato, ambiente). Trata-se de "interação" entre indivíduos situados em uma dada estrutura social (micro e mesossistemas, conforme Bronfenbrenner), ocupando papéis sociais e orientados por valores que definem e modelam as possibilidades desta interação. Daí parte a perspectiva de análise da violência enquanto dado cultural e societário, cujas manifestações variam de acordo com o contexto sociocultural e são dotados de valores complexos e diversificados.

Em razão da dificuldade de delimitação conceitual, parece consensual entre os pesquisadores (MICHAUD, 2001; VELHO, 2000; WIERVIORKA, 1997) a concepção de violência e o uso de drogas precoce, enquanto fenômeno multifacetado que assume formas e sentidos variados, em acordo com o momento histórico e a cultura em que ele é produzido.

Pesquisa realizada na periferia da cidade de São Paulo por Figlie, Fontes, Moraes (2004), investigou o perfil de 63 familiares, 54 crianças e 45 adolescentes em serviço de prevenção seletiva para filhos de dependentes químicos. Como resultados, em relação ao perfil familiar, 67% pertencem à categoria socioeconômica D; na maioria das famílias o pai é o dependente químico (67%), tendo como substância de abuso o álcool (75%). Foi ainda detectado em 59% dos cônjuges, que não eram dependentes químicos, o risco de distúrbios em saúde mental.

Nas crianças, foram observados timidez, sentimento de inferioridade, depressão, conflito familiar, carência afetiva e bom nível de energia, que é indicativo de equilíbrio emocional e mental. Nos adolescentes, foi observado maior índice de problemas nas seguintes áreas: desordens psiquiátricas, sociabilidade, sistema familiar e lazer/recreação.

¹² Determina a relação entre dois sistemas confrontados mediatizados por um sistema simbólico.

Filhos de dependentes químicos apresentam maior risco para transtornos psiquiátricos, desenvolvimento de problemas físico-emocionais e podem apresentar dificuldades escolares. Dentre os transtornos psiquiátricos, apresentam um risco aumentado para o consumo de substâncias psicoativas, quando comparados com filhos de não-dependentes químicos, sendo que filhos de alcoolistas têm um risco aumentado em quatro vezes para o desenvolvimento do alcoolismo (WEST, 1987; MERIKANGAS *et al.*, 1985; COTTON, 1979). No entanto, também é um grupo com maior chance para o desenvolvimento de depressão, ansiedade, transtorno de conduta e fobia social (CHRISTENSEN e BILENBERG, 2000; KUPERMAN *et al.*, 1999; FURTADO, LAUCHT, SCHMIDT, 2002).

Em relação ao desenvolvimento de problemas físico-emocionais, segundo Halpern (2002), são predominantes: baixa autoestima, dificuldade de relacionamento, ferimentos acidentais, abuso físico e sexual (HALPERN, 2002). Ocorre que de acordo com esse pesquisador, na maioria das vezes, os filhos podem apresentar transtorno de comportamento por uma não adequada interação familiar, apresentando dentre as consequências, o empobrecimento na solução de problemas familiares, uma vez que essas famílias são consideradas desorganizadas e disfuncionais.

Aproximadamente um em cada três dependentes de álcool tem um histórico familiar de alcoolismo, e a probabilidade de separação e divórcio entre casais é aumentada em três vezes quando essa união se dá com um dependente de álcool (*National Association for Children of Alcoholics*, 2003). Fatores como falta de disciplina, falta de intimidade no relacionamento dos pais e filhos e baixa expectativa dos pais em relação à educação e aspirações dos filhos também contribuem para o desenvolvimento de problemas emocionais, bem como o consumo de substâncias psicoativas (LEAVIT, 1995).

Estudos sobre violência familiar retratam altas taxas de consumo de álcool e drogas, sendo que filhos geralmente são as testemunhas da violência entre o casal e a família e, por vezes, alvos de abusos físicos e sexuais (GROVES, 2002; TILMANS-OSTYN, 2001). Essa população também está mais frequentemente envolvida com a polícia e com problemas legais, quando comparada com filhos que não têm pais dependentes químicos.

No que tange a dificuldades escolares, filhos de dependentes de álcool apresentam menores escores em testes que medem a cognição e habilidades

verbais, uma vez que a sua capacidade de expressão geralmente é prejudicada, o que pode dificultar o desempenho na escola e em testes de inteligência, além de apresentar empobrecimento nos relacionamentos e desenvolvimento de problemas comportamentais (SHER, 1991; SHER, 1997; FURTADO *et al.*, 2002; MOSS *et al.*, 1995). Esse empobrecimento cognitivo em geral se dá pela falta de estimulação no lar, gerando dificuldades em conceitos abstratos, exigindo que essas crianças tenham explicações concretas e instruções específicas para acompanhar o andamento da sala de aula.

Apesar desse fator de risco, é importante salientar que grande parte dos filhos de dependentes de álcool é acentuadamente bem ajustada (SHER, 1991) e, por isso, uma abordagem preventiva de caráter terapêutico e reabilitador pode ser de vital importância no desenvolvimento de filhos de dependentes químicos.

Com relação ao aspecto cognitivo, a concretude no pensamento, capacidade de imaginação rebaixada associada à apatia e privação de estimulação durante o desenvolvimento podem ocasionar um rebaixamento cognitivo, como tem demonstrado a literatura (MOSS *et al.*, 1995; SHER, 1997; GABRIELLI e MEDNIC, 1983).

Entretanto, MOSS *et al.* (1995), descreve que uma criança resiliente sabe lidar efetivamente com o estresse, pressão e diversos desafios, apresentando capacidade de lidar com desapontamentos, adversidades ou traumas, aprendendo a desenvolver metas realísticas para si em sua vida. Em geral, demonstra capacidade de resolver problemas e de interagir adequadamente com outras pessoas, sendo disciplinada e com senso de respeito pelo outro. A resiliência pode explicar como algumas crianças podem lidar com grandes obstáculos e dificuldades de vida, enquanto outras acabam por tornarem-se vítimas de experiências ambientais (HAGGERTTY *et al.*, 1996; GOLDSTEIM e BROOKS, 2002).

Quanto ao adolescente, conforme Nye, Zucker e Fitzgerald (1998) pode-se observar maior intensidade de problemas na área de lazer e recreação, fato que indica a necessidade de políticas públicas voltadas para o jovem em termos de oferecer condições e atividades nesse âmbito. O afeto negativo e a monitoração paterna prejudicada estão associados ao fato de o adolescente unir-se a uma turma de companheiros que apóia o comportamento de uso de drogas.

Diante do resultado de algumas pesquisas sobre o comportamento da criança e do adolescente no meio social, fatores de risco e de proteção, são elementos do

meio que proporcionam a possibilidade do sujeito realizar o uso ou não de substância psicoativa.

Assim, Sussman e cols. (1993) evidenciaram fatores de risco na adolescência, tais como ser do sexo masculino, fumar, ter inabilidade de lidar com a raiva e apresentar depressão. Outro achado desse estudo foi que o adolescente que não mora com um dos pais agrega mais riscos para o uso de drogas.

Em revisão realizada por Simkin (2002, p. 72) sobre o tema, foram encontrados os seguintes fatores de risco:

- Cultural e social: permissividade social, disponibilidade de droga, extrema privação econômica e morar em favela;
- Interpessoal: na infância - família com conduta álcool e droga relacionadas, pobre e inconsistente manejo familiar, personalidade dos pais e abuso físico; na adolescência - conflitos familiares e ou sexual, eventos estressantes (como mudança de casa e escola), rejeição dos seus pares na escola ou outros contextos, associação com amigos usuários;
- Psicocomportamental: precoce e persistente problema de conduta, fracasso escolar, vínculo frágil com a escola, comprometimento ocupacional, personalidade antisocial, psicopatologia (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, depressão e transtorno de conduta, ou ansiedade nas mulheres), atitudes favoráveis para drogas, inabilidade de esperar gratificação;
- Biogenético: genealogia positiva para dependência química e vulnerabilidade psicofisiológica ao efeito de drogas.

Em contrapartida, no estudo Simkin (2002, p.73) descreve alguns fatores de proteção: ambiente estável, alto grau de motivação, forte vínculo pais-criança, supervisão parental e disciplina consistentes, ligação com instituições pró-sociais e associação com amigos não usuários. Outro achado relatado foi que o tratamento precoce do TDAH reduz em 85% o envolvimento com drogas.

Brown (2002) enfatiza que o exercício de colocação de limites por parte dos pais, o monitoramento familiar e ter uma refeição diária junto com os filhos funciona também como fator de proteção. Além desses, afirma que a religiosidade praticada e o trabalho comunitário seriam fatores de proteção familiar.

Miles (1998), ao estudar a relação do uso de drogas na adolescência com características dos pais, percebeu que apenas um terço deles apareceu para a entrevista. O número de casais (pais) que tinham relacionamento informal (61% dos dependentes químicos versus 7% dos não dependentes), problemas com o álcool, drogas ilícitas e transtorno de personalidade anti-social era superior aos dos controles. As mães apresentavam maior prevalência de tabagismo, alcoolismo e uso de cocaína.

Nessa mesma linha, Bensley e cols. (1999) acrescentam que adolescentes com história de abuso físico ou sexual na infância têm 2,8 vezes mais chances de uso leve ou moderado de drogas na adolescência e 3,4 de uso pesado. Crianças que sofreram abuso físico ou sexual na infância têm 12,2 vezes mais chance de experimentar maconha ou usar álcool antes dos 10 anos. Ademais, quanto mais precoce o abuso do álcool ou drogas, mais estaria relacionado com abuso físico ou sexual na infância.

Nesse sentido, Newcomb (1995) demonstrou que, quanto maior o número de fatores de proteção, menor será o consumo de drogas pelos adolescentes, e, caso inverso, quanto maior o número de fatores de risco, maior a prevalência de consumo.

Entre tantos estudos que envolveram a busca da etiologia da dependência química, destacaram-se aqueles que partiram de amostras de crianças e as estudaram por décadas, na esperança de identificar diferenças (e semelhanças) entre aquelas que foram desenvolvendo alcoolismo e as que não o foram.

Em um clássico estudo longitudinal, realizado na *Stanford University* por Mccord e Mccord (1960), foram investigados, durante quase 30 anos, 255 meninos. Esses "meninos", ao final do estudo, estavam com idades entre 30 e 35 anos e demonstraram que os futuros alcoolistas foram na infância, mais autoconfiantes, menos perturbados por medos normais, mais agressivos, hiperativos e heterossexuais, comparativamente com os que não desenvolveram alcoolismo.

Outro estudo prospectivo tomado como referência é o de Vaillant (1983), autor do livro "A História Natural do Alcoolismo", por possuir amostra e seguimento maiores. Este autor e seus colaboradores acompanharam sua amostra de 660 indivíduos, procedentes de duas sub-amostras (de 204 e 456 meninos, respectivamente) por mais de 50 anos. Após todo este tempo, ele dispõe de dados de 559 "meninos".

Vaillant (1995) conclui que mães que proporcionaram cuidados inadequados não aumentaram a chance de ter filhos alcoolistas, e mais, que mães que proveram relações calorosas não tiveram menos alcoolismo do que as demais na prole. Tais achados contrastam com os relativos à figura paterna, pois claramente uma relação calorosa com o pai foi capaz de gerar menos alcoolismo, e, inversamente, foi marcante a prevalência de uso alcoólico entre aqueles que tiveram má relação com o pai. Para este autor, seria maior o fator protetor de boas relações na infância do

que etiogênica a presença de fatos traumáticos. A hereditariedade, a etnicidade (ser latino) e a presença de comportamentos anti-sociais na infância foram os fatores mais associados ao futuro alcoolista, na amostra estudada por esse pesquisador.

Em síntese, os estudos apresentados reforçam que quanto maior o número de fatores de proteção, menor a possibilidade do sujeito se envolver com o uso de drogas. Esses fatores estão relacionados ao ambiente estável, alto grau de motivação, forte vínculo familiar, supervisão parental e disciplina consistentes, ligação com instituições pró-sociais e associação com amigos não usuários. A criação de hábitos familiares, tais como o estabelecimento de limites, acompanhamento das atividades escolares diárias, refeições à mesa, acompanhamento da saúde física e mental dos filhos também são fatores apontados nas pesquisas mencionadas. Por outro lado, mães que apresentavam comportamento abusivo de drogas, adolescentes com história de abuso físico ou sexual na infância, uso precoce de drogas, aumentariam significativamente os fatores de risco, com a consequente maior prevalência de consumo.

2.1.2 As normas legais sobre drogas no Brasil

A primeira norma sobre drogas colocada em vigência no Brasil é do Presidente Epitácio Pessoa, e seu ministro da Justiça, Alfredo Pinto Vieira de Mello: o Decreto nº 4.294 de 6 de julho de 1921. Em obra sobre Farmacodependência, Sollero (1979) descreve as motivações e regulamentações decorrentes desse período. Relata que esta Lei foi instituída para tratar de um novo fenômeno social, observado no Brasil, em especial em grandes centros populacionais, durante e logo após a Primeira Guerra Mundial, onde a sociedade médica, representada pela Academia Nacional de Medicina exigiu do Governo Federal a atenção ao crescente número de doentes que precisavam de tratamento hospitalar para uma nova modalidade de enfermidade produzida pela intoxicação de cocaína, ópio e seus derivados.

A legislação citada se constituiu na primeira lei que trata especificamente da repressão à venda e ao abuso de substâncias que causam dependência, estabelecendo penalidades contra os seus infratores na venda da cocaína, ópio, morfina e derivados, assim como previu a criação de um estabelecimento para a

internação dos intoxicados pelo álcool ou substâncias venenosas. A norma estabeleceu ainda as formas e o processo penal. A Lei, em seu artigo 6º, não se restringiu a punir o usuário e dependente, mas também à criação de um estabelecimento especial, com tratamento médico e regime de trabalho, com duas partições, uma de tratamento judiciário e outra de internados voluntários. Esta idéia está contida no artigo nº 28 da nova Lei sobre Drogas no Brasil, que será discutida após.

No que se refere ao consumo de álcool, o Decreto nº 4.294/21, dispunha que a apresentação do sujeito em visível estado embriaguês, e que causasse qualquer tipo de irrupção social como desordem pública ou que causasse dano a alguém ou a si próprio, assim como o fornecimento da substância inebriante a alguém que causasse embriaguês, ou que o proprietário de estabelecimento a comercializasse fornecendo ao público fora do horário fixado por lei municipal ou à pessoa com idade inferior a 21 anos (ainda que destinado a consumo de outrem).

Esta normatização é inovadora em vários aspectos “principalmente ao instituir a íntima relação entre o álcool e as substâncias inebriantes e as substâncias tóxicas, proposição esta adotada em países como o Canadá”. Em seu artigo 6º, este instrumento legal prevê o controle do receituário médico, em que os farmacêuticos não poderão mais vender ou ministrar substâncias sem a prescrição médica ou de cirurgião dentista, nos termos do então, Regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública. Este Decreto serviu para reprimir em parte o uso e abuso de “substâncias entorpecentes” e, muitos atos pioneiros previstos neste dispositivo legal foram esquecidos e nunca cumpridos, como por exemplo, a venda indiscriminada de substâncias psicoativas, como o sulfato de morfina e cloridrato de cocaína em farmácias.

Posteriormente, o Presidente Getúlio Vargas, nos Decretos nº 22.950 e nº 113, respectivamente nos anos de 1932 e 1934, promulgou a Convenção Internacional do Ópio, firmada em Genebra no ano de 1925, para limitar a sua fabricação e regulamentar a distribuição dos estupefacientes.

Sollero (1979) aponta que o Decreto nº 780 de 28 de abril de 1936, que cria a Comissão Permanente de Fiscalização de Entorpecentes, determina à União, Estados e Municípios, que cuidem da higiene mental e incentivem a “luta contra os venenos sociais”. Relata também que, em 1938, foi criado o Decreto nº 891 que aprovou a Lei de Fiscalização de Entorpecentes, e que naquele momento foi

“proibida em todo o território nacional, o plantio, cultura, colheita e a exploração, por particulares (...)” de plantas tais como dormideira, coca, cânhamo (*cannabis sativa* e *moraceae*).

No ano de 1976, entra em vigor a Lei nº 6.368, conhecida como Lei de Entorpecentes, cujo relator foi Menna Barreto, que incriminava tanto o tráfico de entorpecentes como o porte de drogas para uso próprio. Esta Lei tratava do uso indevido de substância entorpecente, definida como aquela que determina dependência física ou psíquica, e dispunha sobre medidas de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica.

A Lei nº 6.368, de outubro de 1976, embora criticada por penalizar traficantes e usuários de forma muito similar, era exemplar no que se refere à prevenção, responsabilizando toda a sociedade por esse processo e dedicando especial atenção ao papel da educação na prevenção. Destaca-se aqui, o Capítulo I – Da prevenção, que, se fosse cumprido, ao longo dos anos resultaria em impacto bem diferente do que vivenciamos na atualidade, com repercussões possíveis nessa tese.

CAPÍTULO I - *Da prevenção*

Art. 1º É dever de toda pessoa física ou jurídica colaborar na prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de substância e entorpecentes ou que determine dependência física ou psíquica.

Parágrafo único. As pessoas jurídicas que, quando solicitadas, não prestarem colaboração nos planos governamentais de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de substância entorpecente ou que determine dependência física ou psíquica perderão, a juízo do órgão ou do poder competente, auxílios ou subvenções que venham recebendo da União, dos Estados, do Distrito Federal, Territórios e Municípios, bem como de suas autarquias, empresas públicas, sociedades de economia mista e fundações.

(...)

Art. 3º As atividades de prevenção, fiscalização e repressão ao tráfico e uso de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica serão integradas num Sistema Nacional de Prevenção, Fiscalização e Repressão, constituído pelo conjunto de órgãos que exerçam essas atribuições nos âmbitos federal, estadual e municipal.

(...)

Art. 4º Os *dirigentes de estabelecimentos de ensino* ou hospitalares, ou de entidades sociais, culturais recreativas, esportivas ou beneficentes, adotarão, de comum acordo e sob a orientação técnica de autoridades especializadas, todas as medidas necessárias à prevenção do tráfico ilícito e do uso indevido de substâncias entorpecentes ou que determinem

dependência física ou psíquica, *nos recintos ou imediações de suas atividades* (sem destaque no original).

Parágrafo único. A não observância do disposto neste artigo implicará na *responsabilidade penal e administrativa dos referidos dirigentes* (sem destaque no original).

Art. 5º Nos programas dos cursos de formação de professores serão incluídos ensinamentos referentes a substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica a fim de que possam ser transmitidos com observância dos seus *princípios científicos* (sem destaque no original).

Parágrafo único. Dos programas das disciplinas da área de ciências naturais, integrantes dos currículos dos cursos de 1º grau, *constarão obrigatoriamente* pontos que tenham por objetivo o esclarecimento sobre a natureza e efeitos das substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica (BRASIL. Ministério da Justiça, 1988, p.1-3).

Sobre a lei 6368/76, Asinelli-Luz (2000) destaca a ênfase na prevenção, no comprometimento de toda a sociedade e também porque

Obriga os diretores de escolas (“dirigentes de estabelecimentos de ensino”) a tomar decisão sobre a implantação de programas de prevenção em relação ao tráfico e ao uso de drogas, no âmbito de suas dependências e nas imediações, o que vale dizer, adotar medidas de prevenção que envolva a comunidade circunvizinha, somando forças e definindo objetivos comuns (p.62).

Este fato em si vem ao encontro do Programa Educacional de Resistência às Drogas e Violência - PROERD, programa em parte analisado nessa tese, e tem como alicerce de sua sustentabilidade a integração e interação entre polícia, família e escola e comunidade.

De acordo com Carvalho e Miranda (2004) quando a Lei 6.368/76 foi finalmente tida como, de certa forma, ultrapassada, surgiu a Lei 10.409/2002, que apresentou já no seu processo de elaboração legislativa falhas no projeto de lei que resultaram em sua “semi-aprovação”, ou seja, a nova lei sucedeu em apenas alguns artigos, o que originou o caso da dupla vigência, ou seja, das Leis nº 6.368/76 e 10.409/2002, sucede-se em função de que a segunda Lei apontada estava eivada de dispositivos inconstitucionais¹³ e deficiências técnicas que teve vetada a sua parte penal, aproveitando-se basicamente a parte processual.

A Lei nº 10.409/2002, assim como a Lei nº 6.368/76, estabelecia penas alternativas para usuários, mantendo, assim, a possibilidade de o dependente de

¹³ A Lei nº 10.409/2002 teve 35 (trinta e cinco) dispositivos, que definiam crimes e penas, que foram vetados pelo Presidente da República, de acordo com CAPEZ (2007).

drogas ter a pena restritiva de liberdade. O Governo Federal justificou o veto legal alegando que a lei não previa prazos para o cumprimento das penas, o que é considerado inconstitucional.

A partir do mês de agosto do ano de 2006, entra em vigor no Brasil a nova legislação brasileira sobre drogas, a Lei nº. 11.343, que se refere à aquisição de recursos financeiros e suporte técnico, assim como a anterior (Lei nº 6.364/76), possibilitou que a União pudesse celebrar convênios com os Estados, com o Distrito Federal, Municípios e com entidades públicas e privadas, além de organismos estrangeiros, para a prevenção, tratamento, fiscalização, controle e repressão ao tráfico e ao uso indevido de produtos, substâncias ou drogas ilícitas.

A Lei orienta que entre as medidas de prevenção deva incluir-se a orientação escolar nos três níveis de ensino, bem como, prevê que os dirigentes de estabelecimentos ou entidades das áreas de ensino, tomem todas as medidas necessárias à prevenção, ao tráfico e ao uso de substâncias ilícitas, que causem dependência física ou psíquica.

Assim como na Lei nº 6.364/76, o dispositivo legal delega a responsabilidade aos dirigentes dos estabelecimentos de ensino, a implantação de medidas preventivas, portanto, vinculadas diretamente à educação para a prevenção, e exclui qualquer tipo de atividade que contenha hibridismos, a saber, algum tipo de educação preventivo-repressiva.

A Lei aponta que as pessoas jurídicas e as instituições e entidades, públicas ou privadas programarão/implementarão programas que assegurem a prevenção ao tráfico e uso de produtos, substâncias ou drogas ilícitas que causem dependência física ou psíquica em seus respectivos locais de trabalho, incluindo campanhas e ações preventivas dirigidas a funcionários e seus familiares.

As medidas de prevenção referidas no *caput* do art. 18 da Lei 11.343 são, entre outros objetivos “incentivar atividades esportivas, artísticas e culturais, promover debates de questões ligadas à saúde, cidadania e ética, manter nos estabelecimentos de ensino serviços de apoio, orientação e supervisão de professores e estudantes e manter nos hospitais atividades de recuperação de dependentes e de orientação de seus familiares” (BRASIL, 2006).

Mais de trinta anos se passaram desde a promulgação da antiga lei de entorpecentes, a Lei nº 6.368 de 21 de outubro de 1976. Como amplamente ressaltado por inúmeros doutrinadores, a dinâmica presente na sociedade faz com

que novas concepções e interpretações, sejam elas doutrinárias ou jurisprudenciais, venham surgindo como modo de suprir a lacuna deixada pela imperfeição a partir da qual o legislador é obrigado a se submeter quando do aprovar das leis.

O surgimento da nova lei sobre drogas, a Lei nº 11.343 de 23 de agosto de 2006, vem de forma mais madura tratar a questão do tráfico e uso de drogas ilegais, trazendo uma interpretação mais condizente com os atuais moldes sociais nos quais os indivíduos se inserem, vez que a dinamicidade presente nas questões sociais, necessita do sempre gradativo adequar legal. Desta feita, a lei discrimina, para fins de procedimentos, quem é usuário, quem é dependente e quem é o traficante de drogas.

As advertências sobre os efeitos das drogas já se constituem práticas, quando da aplicação de penas alternativas a usuários nos Juizados Especiais, os juízes comumente fazem menção à reprovabilidade do uso de drogas, referindo-se às consequências de sua contínua utilização e porte, entretanto, não se pode ver a simples advertência como meio coator alicerçado nas aludidas bases coercitivas de prevenção terciária e da reinserção social.

No que concerne ao Estado quanto à responsabilidade de assegurar a educação preventiva primária sobre drogas, a Constituição da República Federativa do Brasil do ano de 1988, diz que compete à União, juntamente com a família e a sociedade, de acordo com o Art. 227 da Constituição Federal, assegurar às crianças e aos adolescentes os direitos e as garantias fundamentais do ser humano.

O Art. 144 da Carta Magna (BRASIL, 1990) relata que é dever do Estado, direito e responsabilidade de todos e é exercido para a “preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio”, através de órgãos específicos, dentre eles a Polícia Militar. Assim, compete às Corporações Policiais Militares em todo o país a incumbência primeira da prevenção e no segundo plano a repressão.

Já a Constituição Estadual do Paraná (PARANÁ, 1989), em seu Art. 220, incisos III e IV, estabelece como incumbência do Estado, a participação dos Municípios e da Sociedade, a promoção de programas de assistência integral à criança e ao adolescente, dentre eles a prevenção e atendimento especializado a dependente de entorpecentes e drogas afins, bem como a realização de cursos, palestras e outras atividades do gênero para a orientação programática e pedagógica, especialmente em campanhas antidrogas.

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1990), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB define em seu texto legal no Art. 1º. Que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Este estatuto legal disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, que por sua vez deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O contexto da educação, de acordo com o *caput* do primeiro artigo possui uma grande amplitude, e pode contemplar práticas de trabalho no campo da educação, de maneira cooperativa. O trabalho e prática social comprovam a necessidade de que a escola esteja inserida na comunidade, observando toda sorte de manifestações culturais que do seu entorno.

A LDB guarda ainda os princípios da responsabilidade compartilhada entre a família e o Estado no desejo de formular e programar políticas educacionais, como é o caso do Plano Nacional de Educação, a LDB materializa-se para colocar em prática políticas, e especialmente aquelas relativas à prevenção.

Dentro de toda a discussão sobre a permissividade ou não do uso de drogas está a atual divisão entre as *drogas lícitas* e as *drogas ilícitas*, contida na legislação pertinente nacional. Aparentemente e historicamente, a comunidade científica e os governos em geral atestam esta divisão com argumentos de preservação da saúde física e mental dos indivíduos e a sua autonomia para levar uma vida considerada “normal”, ou seja, produtiva, principalmente do ponto de vista do trabalho assalariado.

O Governo do Paraná instituiu no mês de agosto de 2005, através de Decreto Estadual nº 5.679/05, a Formação em Cidadania Plena, para todos os níveis de ensino do Estado (ensino básico e superior), com enfoque na prevenção primária ao uso indevido de drogas lícitas e ilícitas. A previsão é de que as ações nessa área sejam realizados de forma interdisciplinar, com a participação da Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em concordância com as universidades e faculdades estaduais, com a manutenção, implementação e criação de trabalhos em educação preventiva primária em vários âmbitos.

A discussão desses encaminhamentos por parte dos profissionais da educação é que a educação preventiva sobre drogas e demais temas sociais e contemporâneos, seja realizada de maneira espontânea pela escola, sem a necessidade do estabelecimento ter mais uma norma legal, e de caráter coercitivo. Por outro lado a visão política que encerra a suposta solução do problema, seja por parte do poder executivo, legislativo e por vezes, do poder judiciário, é a criação de engenhos repressivos, pois observam em determinadas instâncias a inabilidade do trabalho pedagógico sobre temas sociais, tais como o uso de drogas.

O Substitutivo ao Projeto de Lei nº 7.134 de 2002, institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas. – SISNAD, que prescreve medidas para prevenção do uso indevido de drogas, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas, estabelece normas para a repressão à produção não autorizada e ao tráfico de drogas e tipifica os crimes correlatos.

A Lei no “Título II” institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – SISNAD regulamenta ainda o controle e restrição da venda e da propaganda de bebidas alcoólicas, assim como medidas por intermédio de políticas públicas que diminuam o consumo e promovam a redução de danos sociais e à saúde causada pelo uso prejudicial do álcool, em especial em grupos vulneráveis como crianças e adolescentes. O primeiro capítulo da lei trata ainda sobre a importância da prevenção, estendendo a responsabilidade a “toda pessoa física ou jurídica”.

O texto legal trás que as atividades de prevenção ao uso indevido de drogas devem observar alguns princípios e diretrizes como o estabelecimento de políticas de formação continuada na área da prevenção ao uso de drogas para profissionais da educação nos três níveis de ensino.

Estabelece a implantação de projetos pedagógicos de prevenção do uso indevido de drogas, nas instituições de ensino público e privado, alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos conhecimentos relacionados às drogas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 (BRASIL, 1990), possui um compromisso com a causa da criança e do adolescente brasileiro e torna-os como prioridade legal, manifestados no respeito ao seu processo de crescimento e desenvolvimento, e no seu TÍTULO II - Dos Direitos Fundamentais, Capítulo I – Do Direito à Vida e à Saúde, vem a tratar no art. 7º que: “A criança e o adolescente tem direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais

públicas que permitam o nascimento e desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”.

Importante ressaltar que o ECA (Lei 8.069/90) considera a criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos e adolescentes de doze a dezoito anos de idade incompletos.

Considerando o disposto no TÍTULO III - Da Prevenção. Capítulo I – Disposições Gerais tem-se no art. 70 que: “É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou de violação dos direitos da criança e do adolescente”.

Por fim, no CAPÍTULO II - Das Medidas Específicas de Proteção, em seu Art. 100, relata: “Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”.

Observa-se a importância que é dada à informação e o caráter pedagógico que lhe é dado, ou seja, enquanto princípios educativos que lhes possibilitem, diariamente, construir o seu projeto de vida consciente.

Para finalizar esse relato histórico de como andam as leis sobre drogas por aqui, é necessário reforçar que a Lei nº 11.343/06 trás algumas novidades, em especial o § 1º do art. 28, que transpõe o conceito de pena privativa de liberdade (tratada pela Lei nº 6.669/76) para a restritiva de direitos.

Essa iniciativa constitui o prenúncio da descriminalização da droga no Brasil, a exemplo de outros países, a começar pela maconha. Por tratar este trabalho de pesquisa de formação de conceitos sobre drogas, pouco se avança se os poderes constituídos não lançarem mão de ideologias oportunistas e que poderão levar a população de risco a fazer uso de drogas, protegidas pelo próprio governo.

Nesse sentido, fica claro que, o mesmo Estado que determina responsabilidade de assegurar a educação preventiva primária sobre drogas, como competência da União, juntamente com a família e a sociedade, de assegurar às crianças e aos adolescentes os direitos e as garantias fundamentais do ser humano, é o mesmo que inicia o incentivo tácito ao uso dessas substâncias.

2.1.3 Resultados dos levantamentos nacionais e locais sobre drogas

O histórico de consumo e o tráfico de drogas no Brasil são bastante antigos, em todo território nacional. Carlini-Cotrin (1990) refere-se a publicações que podem ser consultadas no início do século, como os ensaios de C. Lopes em 1925. Os relatos clínicos realizados em pesquisas por A. Machado e Lucena, respectivamente, nos anos de 1914 e 1935, assim como artigos e reportagens jornalísticas da segunda metade deste século que denunciavam o problema.

A situação real da condição de consumo de substâncias psicoativas no Brasil foi mapeada a partir de investigações epidemiológicas, a contar do ano de 1987 (CARLINI-COTRIN, 1990; BUCHER, 1992), graças à política às pesquisas científicas e o esforço de diversos grupos de investigadores universitários. Os dados até a data citada eram baseados em estatísticas policiais ou ocorrências dos institutos médicos legais.

No Brasil, o Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas – CEBRID¹⁴ vem realizando, sistematicamente, pesquisas sobre o consumo de drogas entre escolares, levantamento domiciliares e entre meninos em situação de rua. Nesse processo, mais de 107 cidades brasileiras com população acima de 200 mil habitantes e 27 Capitais Brasileiras forneceram dados relevantes para a adoção de políticas de saúde pública de segurança e de educação em prevenção ao uso de drogas.

Ressalta-se quanto ao uso de drogas psicotrópicas, exceto o álcool e tabaco (drogas mais utilizadas), a maconha foi a droga mais citada nas pesquisas brasileiras, seguida pelos solventes e orexígenos (medicamentos para estimular o apetite). Estes medicamentos não têm controle de receita médica para se adquirir.

Para melhor entender os resultados mais recentes de pesquisas nacionais realizadas pelo CEBRID no Brasil, apresenta-se a classificação farmacológica das substâncias psicoativas conforme Palfai e Jankiewicz (1997):

¹⁴ O Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) é o maior centro de pesquisa em álcool e drogas do país. O serviço já realizou diversos levantamentos epidemiológicos sobre o uso de drogas e sua importância dentro da pesquisa nacional.

- a) Drogas Depressoras do Sistema Nervoso Central (SNC): substâncias que suprimem, inibem ou diminuem alguns aspectos da atividade do SNC, tais como: hipnóticos, neurolépticos ou tranquilizantes maiores, ansiolíticos ou tranquilizantes menores, álcool, benzodiazepínicos, opióides, solventes, e outras;
- b) Drogas Estimulantes do SNC: qualquer agente que ative, acentue ou aumente a atividade neural, também chamado de psico-estimulante. Pode-se citar: cocaína, antidepressivos, anfetaminas, supressores do apetite, cafeína, dentre outras;
- c) Drogas Alucinógenas: são substâncias que induzem alterações do senso-percepção, do pensamento e dos sentimentos parecidos aos das psicoses funcionais, sem, no entanto, produzir as importantes alterações da memória e da orientação características das síndromes orgânicas. São exemplos: o LSD, maconha, MDMA, mescalina, psilocibina, e outras.

DEPRESSORES DE SNC	ESTIMULANTES DO SNC	ALUCINÓGENAS DO SNC
Álcool	Anfetaminas	<i>De origem vegetal:</i>
Soníferos ou hipnóticos	Tipo-anfetaminas	Mescalina (do cacto)
Opiáceos	Cocaína	THC (da maconha)
- Naturais: morfina e codeína	Nicotina	Psilocibina
- Sintéticos	Cafeína e outros	Lírio, trombeta, sais branca
- Semi-sintéticos: heroína		Santo Daime
Solventes e inalantes		<i>De origem sintética</i>
		LSD-25
		Êxtase
		Anticolinérgicos

QUADRO 1 – CLASSIFICAÇÃO DAS SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

FONTE: PALFAI e JANKIEWICZ (1997).

A *Federal Drug Enforcement Administration* (DEA) elaborou uma classificação bastante adotada hoje pelos órgãos de saúde pública e vigilância sanitária de todo o mundo. A classificação baseia-se tanto na utilidade clínica da substância, quanto no seu potencial de uso nocivo, conforme o Quadro 2:

CLASSE	SUBSTÂNCIAS
Classe I: Nenhuma utilidade clínica Alto potencial de abuso e dependência	Heroína Alucinógenos (LSD, mescalina) Maconha
Classe II: Baixa utilidade clínica Alto potencial de abuso e dependência	Ópio ou morfina Codeína Opiáceos sintéticos Barbitúricos Anfetaminas e derivados Cocaína Fenciclidina (PCP)
Classe III: Alguma utilidade clínica Potencial moderado de abuso e dependência	Codeína combinada Esteróides anabolizantes e Paracetamol
Classe IV: Grande utilidade clínica Potencial baixo de abuso e dependência	Benzodiazepínicos Fenobarbital
Classe V: Grande utilidade clínica Potencial muito baixo de abuso e dependência	Misturas de narcóticos e atropina Misturas diluídas de codeína

QUADRO 2 - CLASSIFICAÇÃO DO *FEDERAL DRUG ENFORCEMENT ADMINISTRATION* (DEA)

FONTE: *FEDERAL DRUG ENFORCEMENT ADMINISTRATION* (DEA).

Nesse sentido, se intenciona abordar os efeitos físicos produzidos pelas drogas no organismo e suas consequências sociais advindas de seu uso, na faixa etária dos sujeitos investigados na presente pesquisa, por intermédio da análise de dados do II Levantamento Domiciliar Sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas no Brasil, realizada pelo CEBRID no ano de 2005.

2.1.3.1 Uso de drogas depressoras do SNC

Sobre Álcool

Acerca do uso na vida¹⁵ do álcool, o sexo masculino fez mais uso do que o feminino, fato observado em todas as faixas etárias. A população pesquisada (população pesquisada a partir de 12 anos de idade) faz uso regular de bebida alcoólica (bebem no mínimo de três a quatro vezes por semana), sendo que o sexo masculino bebe mais regularmente, e cinco vezes mais na faixa etária de 25 anos.

Sobre dependência química, a prevalência é maior na faixa etária compreendida entre 18 a 25 anos de idade. Em todas as faixas etárias, o sexo

¹⁵ A Classificação do uso de drogas, segundo a Organização Mundial de Saúde, representa o uso de droga pelo menos uma vez na vida.

masculino usou álcool a mais que a quantidade pretendida, e partir dos 35 anos de idade cerca de três vezes a mais.

Vale ressaltar que, entre os 12 aos 17 anos de idade, já se constata o fenômeno da tolerância¹⁶, embora com percentagens em torno de 1%, com o aumento progressivo por faixa etária. Se com 12 anos já se manifesta a tolerância ao álcool, pode-se afirmar que o início do uso tem sido cada vez mais cedo, com as pesquisas indicando a idade de 9 a 10 anos como marcantes para o início do uso.

Aponta que o sexo masculino esteve mais exposto a situações de risco sob o efeito do álcool, sendo que na faixa etária de 12 a 17 anos de idade se observou a média de 2% da população. Sobre a diminuição ou parada de ingestão de álcool, a faixa etária de 12 a 17 anos de idade apresentou que 10,9% dos homens tiveram atitudes positivas¹⁷ e 6,3% das mulheres apresentaram o mesmo comportamento.

Em relação às bebidas alcoólicas e ao tabaco, a própria Constituição Federal prevê que a propaganda esteja sujeita a restrições legais e advertências sobre os malefícios decorrentes do seu uso, mas o país carece de uma tradição de movimentos sociais preocupados com a questão do abuso de álcool, sendo este problema considerado frequentemente como uma questão somente médica.

As leis brasileiras que tratam sobre bebidas alcoólicas e direção, bem como a restrição da venda de bebidas alcoólicas e tabaco a pessoas com idade inferior a 18 anos, são amplamente discutidas (embora, nem sempre cumpridas).

A Lei Estadual nº 16.239/2009, que proíbe o uso de cigarros, cigarrilhas, charutos, cachimbos ou outros produtos que produzam fumaça, em ambientes de trabalho, estudo, cultura, lazer, esporte, entretenimento e em áreas comuns de condomínios, estabelece multas contra estabelecimentos comerciais e casas noturnas que desrespeitaram a proibição de fumo em ambientes fechados.

A Lei nº 11.705/2008, denominada de “Lei Seca”, que altera o Código de Trânsito Brasileiro, aponta que o consumo de qualquer quantidade de bebidas alcoólicas por condutores de veículos está proibido. A Lei prevê que o condutor que, ao se submeter ao teste de alcoolemia, apresentar entre 0,11 e 0,29 miligramas de álcool por litro de ar expelido é multado em R\$ 957,70, tem a carteira de habilitação

¹⁶ No caso da presença contínua de uma determinada substância, o organismo se acostuma a ela e a incorpora em seu funcionamento. Assim, ele responde cada vez com menor intensidade aos efeitos da droga consumida, necessitando aumentar a dosagem para obter os mesmos efeitos.

¹⁷ A atitude positiva está relacionada ao bom comportamento exercido pelo sujeito na família e comunidade, mudança de hábitos como a prática de esportes, melhores resultados nos estudos, dentre outros.

recolhida e pode perder o direito de dirigir por um ano. Caso ultrapasse o limite, o motorista é preso em flagrante e estará sujeito a pena que varia de seis meses a três anos de detenção. Dados estatísticos¹⁸ da Polícia Rodoviária Federal (PRF) revelam que a aplicação da lei seca no Paraná não teve como reflexo apenas a queda no número de mortos e feridos, mas também a diminuição no número de motoristas flagrados dirigindo sob efeito do álcool.

Observa-se no Brasil o crescente movimento em direção à diminuição do consumo de drogas lícitas como o álcool, tabaco e medicamentos. No entanto uma postura mais responsável depende do trabalho de educação preventiva sobre drogas nos espaços formais e não-formais de educação e na família. Outro fator percebido nesse movimento é a execução de políticas públicas nas áreas da educação, saúde segurança pública e a participação de parceiros como a imprensa.

Os dois exemplos de legislações (sobre tabaco e bebida alcoólica), o fato do sujeito se conscientizar da importância de se manter ambiente livre de fumaça, por exemplo, não está no valor financeiro da multa a ser aplicada, mas na tomada de consciência sobre questões como a saúde, bem-estar de outrem. Ressalta-se ainda que o foco principal dos princípios de educação para a prevenção adotados no PROERD são as drogas legais onde são trabalhados, dentre outros fatores, as relações de consumo e estratégias adotadas nas propagandas para a aquisição dessas substâncias.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, estabelece restrições para publicações destinadas ao público infanto-juvenil, onde não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições. Proíbe também a venda de bebidas alcoólicas às crianças e aos adolescentes.

Capítulo II. Da Prevenção Especial. Seção II. Dos Produtos e Serviços.

Art. 81 – É proibida a venda à criança ou ao adolescente de:

I – armas, munições e explosivos;

II – bebidas alcoólicas;

III – produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica ainda que por utilização indevida;

(...)

¹⁸ A análise mostra ainda que, na comparação entre 20 de junho e 31 de dezembro de 2007 e o mesmo período de 2008 e 2009, quase todas as ocorrências diminuíram gradativamente, com redução maior no segundo ano após a aplicação da lei

O Código de Trânsito Brasileiro de 1997 proíbe o condutor de veículo dirigir sob a influência de álcool em nível superior a 0,6g (seis decigramas) por litro de sangue ou de qualquer substância entorpecente ou que determine dependência física ou psíquica. A infração, neste caso é considerada de natureza gravíssima, sujeitando o infrator às penalidades de multa, de apreensão do veículo e de suspensão do direito de dirigir.

Sobre solventes

Com relação aos solventes, apresenta-se como o segundo índice de maior uso na vida (exceto tabaco e álcool), 5,8%. Importante enfatizar que Curitiba é a capital onde o uso de solventes sempre se fez presente nas pesquisas, comparativamente a outras capitais.

O total de usuários da substância foi bem maior para o sexo masculino, cerca de 8,1% contra 3,6% do sexo feminino, exceto na faixa etária de 12 a 17 anos de idade onde o uso na vida foi idêntico para os dois sexos, ou seja, 3,4%.

Como os solventes ou inalantes são consideradas drogas lícitas, também se encontram na mesma categoria do álcool e tabaco. A diferença é que não são produzidas para o consumo humano e em alguns municípios existe lei orgânica municipal que regulamenta a venda dessas substâncias.

Sobre benzodiazepínicos

Quanto aos benzodiazepínicos, as faixas etárias que mostram maiores percentagens de uso são aquelas acima dos 18 anos de idade, com nítido predomínio para o sexo feminino, em todas as faixas etárias estudadas.

A percentagem de dependentes de benzodiazepínicos foi de 1,1%. Entre os medicamentos usados sem receita médica, os benzodiazepínicos (ansiolíticos) tiveram uso na vida de 3,3%, percentagem inferior ao verificado nos Estados Unidos da América (5,8%).

No Sul do país, a faixa etária de maior percentual de uso está situada entre 25 a 34 anos de idade, com 6,2% para homens e 4,7% para mulheres. Na faixa etária de 12 a 17 anos de idade, o percentual para o sexo masculino é nulo e o feminino de 5,3%.

Sobre barbitúricos

Sobre os barbitúricos, a exemplo de produtos como Gardenal®, Pentonal® e Comital®, a estimativa de uso sem receita médica desses medicamentos é cerca de 1%. Na faixa etária de 12 a 17 anos de idade, já se encontra o uso da substância, enquanto que o percentual masculino é nulo, o feminino apresenta 0,2% de uso, com predomínio de uso na vida em todas as faixas etárias pesquisadas pelo sexo feminino sobre o masculino.

Sobre heroína

Quanto à heroína, observa-se que na faixa etária de 12 a 17 anos de idade, o percentual masculino é nulo e o feminino de 0,2%.

2.1.3.2 Uso de drogas estimulantes do SNC

O uso de Estimulantes (Anorexígenos) apresenta nítido predomínio do sexo feminino sobre o masculino e, no total, as mulheres tiveram quase três vezes mais uso na vida do que os homens. A prevalência de 3,2% corresponde a uma população de 1.605.000 pessoas, sobretudo mulheres em uma proporção de quase cinco mulheres para cada homem.

Na faixa etária de 12 a 17 anos de idade, enquanto que o percentual masculino é nulo, o feminino apresenta 0,4% de uso. O maior percentual situa-se na faixa de 25 a 34 anos de idade.

Na Região Sul, ocorre predomínio de uso pelo sexo feminino sobre o masculino, em todas as faixas etárias.

Sobre tabaco

Acerca do uso de tabaco na vida, cerca de 50% das pessoas com mais de 35 anos de idade já fizeram uso.

Cerca de 9% da população (população de 1.605.000 pessoas) pesquisada é dependente de tabaco.

Quanto à dependência, na faixa etária de 12 a 17 anos de idade coincidem os percentuais de 2,2%, tanto para homens quanto mulheres. Sendo essa uma faixa etária em que é proibida a venda e consumo de tabaco, a existência de 2,2% de

dependência demonstra que, em relação à prevenção, falharam a família, a escola, a sociedade e as políticas públicas no cumprimento das leis. Os dados mostram ainda que 1,5% de usuários de tabaco, na faixa etária de 12 a 17 anos, perderam o controle sobre o seu uso, deslocando-se para 0,7% para maiores de 35 anos de idade. Isso significa que quanto maior o tempo da dependência, maior a perda do controle sobre o uso.

Quanto a problemas pessoais causados pelo uso do tabaco, tais como os com familiares, no trabalho, observa-se nas pessoas que possuem idade igual ou superior a 35 anos de idade.

Acerca da prevalência para respostas positivas para os sinais/sintomas¹⁹ a pesquisa aponta que na faixa etária de 12 a 17 anos de idade, 5,3% desejaram parar ou diminuir o uso de tabaco, ao passo que entre aqueles com mais de 35 anos de idade, 20,8% tiveram essa mesma vontade. Nesse sentido observa-se que um pequeno percentual teve interesse em parar de fumar, e isso se mostra crescente à medida que as faixas etárias aumentam.

Nesse sentido, de acordo com GALDUROZ *et al.* (1997), deduz-se que programas de prevenção primária bem elaborados poderiam contribuir para a redução de tal solicitação.

A estimativa de dependentes de tabaco na Região Sul foi a maior das regiões brasileiras (12,8%). Verifica-se que o uso na vida nesta região, na faixa etária de 12 a 17 anos de idade é maior para o sexo feminino (19,3) do que o sexo masculino (18,2%).

Sobre cocaína e crack

19 Segundo o Instituto Nacional do Câncer (INCA), os sinais e sintomas de maior incidência decorrente do uso do tabaco são o cancro na boca, esôfago, faringe, laringe, estômago, cólon e reto. Outros indícios de doenças causadas pelo tabaco são:

- Diminui os sentidos olfativos e gustativos. Principal causa de cancro do pulmão. Responsável pela maioria dos casos de enfisema, bronquite crônica e de doença pulmonar obstrutiva crônica o aumenta o risco de infertilidade em ambos os sexos;
- Aumenta o risco de menopausa precoce; o risco de aborto espontâneo e de parto prematuro;
- Incidência de impotência nos homens a química do cigarro secam e irritam a pele, tornando-a baça e espessa, provocando rugas prematuras. Causa danos no cabelo; amarelece os dentes, os dedos e as unhas, aumenta a incidência de gripes, constipações e bronquites. A capacidade aditiva da nicotina é superior à da heroína e da cocaína. Aumenta o ritmo cardíaco, da pressão arterial e da necessidade de oxigenação do coração; e maior risco de enfarte.

Acerca do uso de cocaína, no total 2,3% das pessoas entrevistadas já fizeram uso da substância. Na faixa etária de 25 aos 34 anos, 7,2% dos entrevistados do sexo masculino fizeram uso.

Na Região Sul, o uso na vida de maconha foi de 8,4% e de cocaína 3,6%, constituindo-se os maiores percentuais em comparação às outras Regiões do Brasil.

Sobre o crack, a maior percentagem de uso na vida foi para o sexo masculino, na faixa etária de 25 a 34 anos, o que equivale a uma população de 76.000 pessoas pesquisadas.

Sobre orexígenos

Quanto aos orexígenos (estimulantes do apetite), ocorre também o predomínio de uso por parte do sexo feminino.

Na Região Sul, o uso na vida de orexígenos, ao contrário de outras regiões, foi o menor registrado, 1,0%.

Sobre anticolinérgicos

Os Anticolinérgicos, dentre eles o Artane®, “chá de lírio“, “véu de noiva“, “trombeteira“, “zabumba“, a pesquisa apresenta o percentual de 1% de uso experimental pela população pesquisada nas 107 cidades brasileiras.

Sobre esteróides

Acerca dos esteróides e anabolizantes, menos de 1% já fez seu uso, dos quais o predomínio de uso maior é encontrado entre os jovens, medicamentos como Durateston® e Durabolin®.

2.1.3.3 Uso de drogas alucinógenas do SNC

Sobre maconha

Sobre o uso da maconha, a estimativa de uso no país aparece em primeiro lugar entre as drogas ilícitas, com cerca de 6,9% dos entrevistados

Interessante notar que as percentagens de uso na vida, na faixa etária entre 12 e 17 anos de idade, é bastante semelhante, masculino 3,4% e feminino 3,6%.

A Região Sul foi a que registrou a maior percentagem de dependentes de maconha, 1,6%.

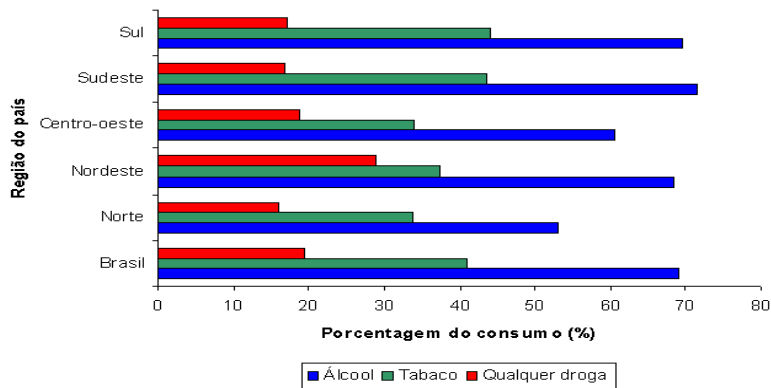
Sobre alucinógenos

Acerca dos alucinógenos, menos de 1% da população brasileira já fez uso dessas substâncias, como “LSD-25”, “chá de cogumelo”, mescalina e êxtase.

Como resultado da análise do II Levantamento Domiciliar Sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas no Brasil – 2005 pode-se apontar que:

- a. A população entrevistada apresentou conceitos “quanto a facilidade na aquisição de droga”, afirmaram ser de fácil obtenção a maconha, caso desejassem.
- b. Observam-se as médias percentuais muito próximas, sendo na faixa etária de 12 a 17 anos de idade o percentual de 54% dos entrevistados e na faixa etária de 18 a 24 anos de idade o maior percentual registrado, que foi de 68,5%.
- c. Quanto à cocaína, os entrevistados apontam que é muito fácil conseguir a droga psicotrópica. Na faixa etária de 12 a 17 anos de idade a maior média percentual é de 37,8% e na faixa etária de 18 a 24 anos de idade a maior média percentual registrada é de 50,4%.
- d. Quanto aos solventes, em torno de 70% das pessoas entrevistadas afirmam ser muito fácil conseguir a substância psicotrópica, caso desejassem.
- e. Quanto às pessoas que foram procuradas para comprar drogas nos últimos 30 dias prévios à entrevista, constatou-se que entre os jovens aparecem os maiores percentuais, cerca de 10,7% no sexo masculino na faixa etária de 18 a 24 anos de idade.
- f. Em torno de 18,3% das pessoas nas faixas etária de 12 a 17 e 18 a 24 anos de idade, presenciaram alguém vendendo drogas nas vizinhanças.
- g. Quanto às pessoas que consideram risco grave beber um ou dois *drinks* por semana, importante salientar que o sexo feminino possui um conceito mais apurado que o sexo masculino. A média percentual geral é de 26,7% e na faixa etária de 12 a 17 anos de idade a média percentual é de 29.6%.

GRÁFICO 1 - CONSUMO DE ÁLCOOL, TABACO E OUTRAS DROGAS POR REGIÕES DO BRASIL.

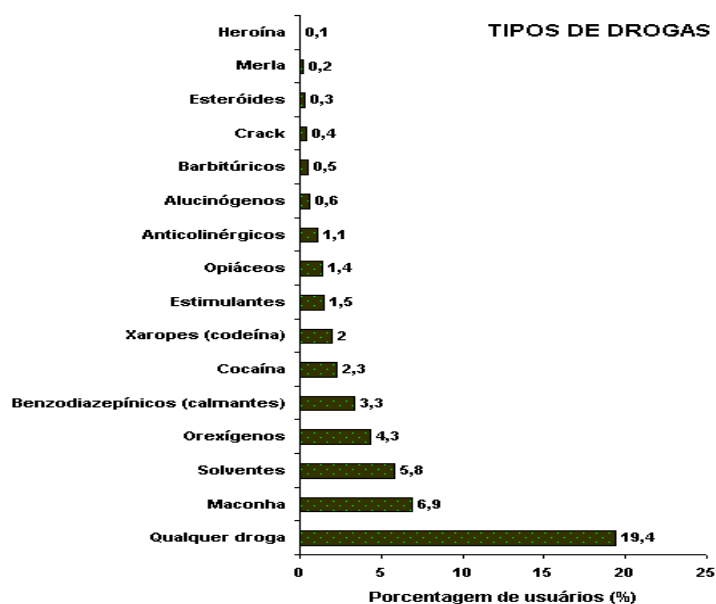


FONTE: CEBRID, 2005.

O Gráfico 1 permite perceber que o álcool e o tabaco são as drogas mais consumidas em todas as regiões brasileiras, permitindo que o perfil de consumo de drogas no Brasil tenha como marca as drogas lícitas.

Quanto a questões que envolvem violência por parte dos usuários de álcool e outras drogas, a pesquisa apresenta os itens “agressões e discussões”. Os maiores percentuais situam-se nas faixas etárias de 25 a 34 anos de idade, sendo que na faixa etária de 12 a 17 anos de idade, no que se referem às agressões, os percentuais são próximos às outras médias por idade.

GRÁFICO 2 - PORCENTAGEM DE USO NA VIDA DAS DIFERENTES DROGAS PSICOTRÓPICAS, NAS 107 MAIORES CIDADES DO BRASIL



FONTE: CEBRID, 2005.

A Gráfico 2 permite visualizar que, em 2005, excetuando-se o álcool e o tabaco, e o uso na vida de drogas em geral, a maconha, os solventes e os orexígenos se mantinham como as drogas mais consumidas por estudantes.

Em 2010 o Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) concluiu e divulgou o VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública e Privada nas Capitais Brasileiras, onde participaram 5.226 estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio.

Das drogas usadas o álcool foi a mais utilizada, ou seja, 40% dos estudantes haviam bebido no mês anterior à pesquisa, enquanto 10% haviam consumido tabaco, a segunda droga mais prevalente.

A média de idade para o consumo do álcool é de 12,5 anos e o primeiro consumo de álcool ocorreu em casa para a maior parte dos entrevistados (46,0%).

Um dos dados que mais chamou a atenção no levantamento é: no ensino médio, 33% dos estudantes consumiram álcool no padrão conhecido como *binge*²⁰ *drinking* – ou “beber pesado episódico” – no mês anterior à pesquisa.

O estudo revelou alguns aspectos importantes:

- a. Os padrões de consumo que merecem atenção entre os estudantes da rede particular, em especial em relação ao álcool. Um terço dos estudantes do ensino médio relatou a prática de *binge drinking* no mês anterior ao estudo, o que é uma porcentagem elevada. Esse comportamento traz alto risco, pois o adolescente embriagado fica em situação de vulnerabilidade em vários aspectos da vida, favorecendo brigas, acidentes de trânsito e sexo desprotegido, por exemplo; além do fato de ser uma faixa etária em que há restrições morais e legais em relação ao consumo de álcool;
- b. O estudo mostrou que cerca de 80% dos estudantes do ensino fundamental e 70% do ensino médio nunca usaram qualquer droga exceto álcool e tabaco;

20 O comportamento *binge* se caracteriza pelo consumo, na mesma ocasião, de cinco ou mais doses de quatorze gramas de etanol – valor correspondente a cinco latas de cerveja (ou copos de vinho ou doses de bebida destilada).

- c. A idade média de início de uso das substâncias psicoativas ficou em 12,5 anos para o álcool, 13,5 anos para o tabaco e para calmantes, quatorze anos para inalantes e 14,5 anos para maconha, cocaína e estimulantes tipo anfetamina;
- d. O estudo indicou que o comportamento *binge drinking* no mês anterior à pesquisa estava mais presente entre os meninos (26,8%), mas também foi elevado entre as meninas (21,7%). Em torno de 7,3% dos meninos e 5,4% das meninas relataram ter bebido no padrão *binge* de três a cinco vezes no último mês;
- e. Outros fatores de risco para o comportamento *binge* foram o sexo (o risco aumenta em 70% entre os meninos), idade (50% para cada ano a mais), pais separados (30% mais risco), não confiar em Deus (40%) e não conversar com os pais (60%);
- f. A condição socioeconômica também influencia: o risco é duas vezes maior entre os estudantes das escolas com mensalidade acima de R\$ 1,2 mil;
- g. O estudo também identificou fatores de risco e de proteção ligados ao consumo das drogas, tais como, maior número de saídas noturnas e presença de modelos em casa relacionada ao consumo de bebida alcoólica.
- h. Vários fatores se mostraram associados à prática de *binge drinking*. Entre alunos do ensino médio, por exemplo, morar com alguém que se embriaga aumentou duas vezes a chance de ocorrência desse comportamento. Sair à noite uma vez por semana aumentou as chances em 9,5 vezes. Sair à noite todos os dias aumentou as chances de comportamento *binge* em 20 vezes.
- i. De acordo com o estudo, o primeiro consumo de álcool ocorreu principalmente na casa do adolescente (46,0%), na casa de amigos (26,0%) e em 15% em casas noturnas. A bebida foi oferecida pela primeira vez por familiares (46,0%) ou amigos (28,0%). Apenas uma parcela de 21,0% respondeu “peguei sozinho”. Os meninos deram preferência à cerveja e as meninas às bebidas tipo “ice”, batidas, caipirinha e vinho;

- j. O tabaco, assim como o álcool, esteve mais associado a estudantes do ensino médio: 33,0% dos estudantes experimentaram alguma vez na vida, contra 14,8% do ensino fundamental. Os fumantes regulares (que consomem tabaco mais de 19 dias no mês) correspondem a cerca de 4% dos estudantes do ensino médio e menos de um por cento do ensino fundamental. Portanto, meninos e meninas fumam em quantidade e frequência semelhantes;
- k. O consumo de inalantes apresentou diferença considerável de gênero: 16,2% dos meninos e 11% das meninas experimentaram alguma vez na vida. O padrão de consumo mais comum foi de um a cinco dias por mês. No ensino fundamental, os tipos de inalantes preferidos foram o esmalte e acetona (41,7%) e gasolina (38,4%). Já entre os estudantes do ensino médio, os mais comuns foram os inalantes ilegais: “lança” e “loló” (71,9%);
- l. O estudo indica diferenças de gênero e escolaridade em relação ao consumo de maconha. Cerca de 5% dos meninos fumaram a droga no mês anterior à pesquisa, contra 2,5% das meninas. A maior prevalência do uso de maconha esteve entre os estudantes do ensino médio: 16% já utilizaram alguma vez na vida, contra 3,8% do ensino fundamental;
- m. Em torno de 3,2% dos meninos experimentaram cocaína pelo menos uma vez na vida;
- n. O consumo de calmantes e anfetaminas, por outro lado, foi mais comum entre as meninas: 7,5% utilizaram calmantes alguma vez na vida, contra 3,2% dos meninos. No ano anterior à pesquisa, essas substâncias foram usadas sem prescrição médica por 5% das meninas e 2,5% dos meninos. O uso de calmantes esteve associado à família. Na primeira ocasião de consumo, a droga foi geralmente oferecida por algum familiar (50%). “Peguei em casa” foi a resposta de outros 38,0%;
- o. Os adolescentes afirmaram ainda terem utilizado pelo menos uma vez na vida, drogas como o ecstasy (4,3% dos meninos e 1,7% das meninas), benflogin (2%), anabolizantes (2,5% entre os meninos e

0,2% entre as meninas) e LSD ou chá de cogumelo (2% dos meninos e 1% das meninas);

- p. O consumo “pelo menos uma vez na vida” – que segundo os pesquisadores não caracteriza o adolescente como usuário da droga – foi de oitenta por cento para o álcool, 24,6% para o tabaco, 13,6% para inalantes, 10,7% para maconha, 5,3% para calmantes, 3,6% para estimulantes tipo anfetamina (ETA) e 2,2% para cocaína.

Do contexto geral da pesquisa, o estudo revelou padrões de consumo que merecem atenção entre os estudantes da rede particular, em especial em relação ao álcool e no ensino médio, o padrão *binge* de consumo deve ter atenção especial. O comportamento de consumo de álcool traz alto risco, pois o adolescente embriagado, além de caracterizar um ato de violação de direitos, fica em situação de vulnerabilidade em vários aspectos de seu desenvolvimento, como por exemplo, favorecem brigas, acidentes de trânsito e sexo desprotegido.

O estudo indica que as ações preventivas sobre drogas nos microsistemas escola e na família devem ser iniciadas em idades precoces, com ênfase em drogas lícitas como o álcool e o tabaco. Ressalta-se que campanhas preventivas são focadas em drogas como maconha e cocaína, contudo essas substâncias são consumidas em faixas etárias mais altas e contextos sociais diferentes, considerando-se que o estudo mostrou que cerca de 80% dos estudantes do ensino fundamental e 70% do ensino médio nunca usaram qualquer droga exceto álcool e tabaco.

Mesmo entre os adolescentes que utilizaram outras drogas, nada se aproximou do padrão de consumo caracterizado pelo comportamento *binge* relacionado ao álcool.

Os resultados mostram que a proporção de estudantes que relatou já ter consumido substâncias psicoativas é semelhante à registrada em estudos anteriores com alunos da rede pública de ensino, embora alguns padrões de consumo tenham apresentado diferenças. A frequência de consumo de álcool foi maior nas escolas públicas. Contudo, nas escolas privadas, quando os estudantes bebem estão mais sujeitos ao exagero do consumo.

A isso se sugere aos pais ou responsáveis mais atenção à negociação de limites e aos exemplos familiares. O adolescente que arrisca no consumo de drogas

também se arrisca em outros aspectos da vida, o que exige maior e melhor monitoramento por parte dos familiares.

Um estudo realizado por Alves (2001) na cidade de Curitiba/PR, por ocasião da conclusão do Curso de Mestrado de Psicologia da Infância e da Adolescência, pela Universidade Federal do Paraná – UFPR teve por objetivo pesquisar adolescentes internados por álcool e outras drogas na faixa etária de 10 a 20 anos de idade no ano de 1999.

Os dados foram colhidos em cinco hospitais e clínicas da cidade através da leitura minuciosa de prontuários de 682 pacientes adolescentes internados, 585 (85,8%) eram do sexo masculino e 97 (14,2%) do sexo feminino. A população pesquisada de adolescentes internados se apresentou com a idade média de 16,5 anos, verificando-se maior concentração nas faixas etárias de 15 a 17 anos (54,4%), sendo que o pico ocorre entre os adolescentes com 17 anos (24,2%).

Com relação ao consumo de substâncias e a idade dos usuários, os achados no estudo citado, encontram-se coerentes com a análise de tendência de uso em Curitiba encontrados nas pesquisas nacionais (V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino das Capitais Brasileiras) em comparação com os quatro primeiros Levantamentos, ou seja, nos anos de 1987, 1989, 1993 e 1997. O último Levantamento, realizado com 1.823 estudantes de Curitiba/PR, apontam que as porcentagens para os sexos foram iguais (46,7%).

Conforme pode ser observado na Tabela 1, a idade de início da primeira experiência com drogas, dos adolescentes foi de 13,3 anos. Observou-se que nas idades que compreendem 12 e 15 anos ocorre a maior incidência de contato com as drogas pela primeira vez (66,0%). Ocorre um pico na faixa etária dos 14 anos (19,4%).

Os pacientes deste estudo que se iniciaram no uso de substâncias psicoativas até os 10 anos de idade, de ambos os sexos, perfazem 11,7%, observando-se aumento considerável de início de uso entre 10 e 12 anos de idade, para 25,3% até os 12 anos (ALVES, 2001).

TABELA 1 – IDADE DA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM DROGA, DOS ADOLESCENTES EM ESTUDO

IDADE	NÚMERO	PERCENTUAL
06	01	0,2
07	02	0,3
08	12	2,1
09	19	3,3
10	34	5,8
11	40	6,9
12	97	16,7
13	97	16,7
14	113	19,4
15	77	13,2
16	52	8,9
17	27	4,6
18	08	1,4
19	03	0,5
TOTAL	582	100,0

FONTE: ALVES, 2001.

2.1.4 Pesquisas do uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas

Em pesquisa realizada no ano de 2007 pelo Núcleo de Estudos Socioeconômicos (NESE) da Universidade Santa Cecília (Unisantia), revelou que, de cada grupo de 10 estudantes entre 14 e 20 anos, sete já experimentaram algum tipo de bebida alcoólica. Foram ouvidos 400 estudantes de 11 escolas da rede pública, que responderam voluntariamente 49 questões abordando aspectos sobre a qualidade de vida dos jovens, tomando como base um modelo adotado pela Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP).

Do total de estudantes pesquisados, 276 afirmaram ter consumido bebida alcoólica. Destes, 152 do sexo feminino e 109 do masculino, o que representou ao todo 69% da amostragem. A maioria iniciou o hábito entre 14 e 16 anos. Outro fator alarmante é que 68 jovens (42%) afirmaram ter comprado a bebida pessoalmente, o que mostra a falta de fiscalização em estabelecimentos como bares, supermercados e discotecas, bem como ausência de monitoramento ou negligência por parte dos familiares.

O relatório internacional produzido pela Organização das Nações Unidas no ano de 2004, relativo ao período de 2000 a 2004, mostra que o consumo *per capita* dos remédios para emagrecer, ou anorexígenos, no Brasil chegou a 9,1 doses diárias por mil habitantes, que corresponde a um aumento de mais de 20% em relação ao levantamento anterior realizado no período de 1992 a 1994.

Outros países com alto consumo de remédios para emagrecer, segundo o documento, são os Estados Unidos (7,7 doses diárias por mil habitantes), Argentina (6,7 doses diárias), Coréia do Sul e Cingapura (ambos com 6,4 doses).

A legislação brasileira regulamentada pela Agencia Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) estabelece que remédios para emagrecer a base de anfetamina somente podem ser vendidos com receita médica, e os especialistas advertem, no entanto, para a venda indiscriminada em farmácias e também para a fabricação dessas substâncias em laboratórios clandestinos. O uso constante e contínuo de anfetaminas pode criar dependência.

A pesquisa Norte Americana denominada de “*monitoring the future*”, financiada pelo *National Institute on Drug Abuse* – NIDA (2005) conduzida pela Universidade de Michigan investigou 49.347 estudantes com idades de 13 a 18 anos de 402 escolas públicas e privadas dos Estados Unidos.

A pesquisa apontou que nos Estados Unidos não foram apresentadas mudanças significativas no uso de drogas ilícitas entre 2004 e 2005, mas análises da pesquisa revelaram uma diminuição de 19% do uso de drogas ilícitas por estudantes de 13 a 18 anos de idade entre o período de 2001 e 2005. Esta tendência é dirigida pela diminuição dos índices do uso de maconha entre estes estudantes. A pesquisa mostra que desde o ano de 2001, o uso de maconha caiu 28% entre estudantes de 13 e 14 anos e 23% entre estudantes da faixa etária de 15 e 16 anos.

Entre os resultados da pesquisa as principais mudanças de 2004 para 2005 apontaram que o uso de cigarros caiu 2% entre os estudantes de 14 anos; 1,7% entre os estudantes de 15 e 16 anos; e também 2,8% entre os estudantes de 17 e 18 anos.

Já no ano de 2004, o uso de álcool diminuiu 2,7% entre os estudantes de 14 anos; 1,5% entre os estudantes de 15 e 16 anos; e 2,1% entre os estudantes de 17 e 18 anos. Entre 2001 e 2005 o uso de maconha caiu entre os estudantes de 14 a 18 anos. Desde 2001 teve queda entre os estudantes de 14 a 16 anos nas diferentes categorias analisadas (o uso no ano passado, no mês passado e o uso diário).

O uso de êxtase, LSD e de GHB (êxtase líquido), caíram entre os estudantes de 17 e 18 anos de 2004 para 2005, assim como a disponibilidade de LSD, êxtase,

outros alucinógenos, anfetaminas e tranquilizantes diminuiu entre os estudantes de 17 e 18 anos e a disponibilidade de anabolizantes diminuiu entre os estudantes de 14 anos.

A redução do uso de substâncias psicoativas, de acordo com o relatório citado deu-se em função de programas preventivos adotados ou criados por escolas em alguns estados Americanos.

A pesquisa “Drogas nas escolas” (ABRAMOVAY, 2002), teve como objetivo identificar e analisar a percepção/representação²¹ e as experiências de estudantes, pais e membros do corpo pedagógico das escolas públicas e privadas de 14 capitais brasileiras selecionadas em relação à presença de drogas nas escolas. O trabalho examina, também, o uso e o tráfico de drogas nas escolas e em suas proximidades, e a base de dados usada para a seleção da amostra foi o cadastramento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC, o qual é construído a partir do Censo Escolar.

A amostra se constitui como um subconjunto das escolas de ensino regular (fundamental e médio), públicas (municipais e estaduais) e privadas, existentes nas 14 capitais das Unidades da Federação escolhidas para compor o estudo: Manaus e Belém, na região Norte; Fortaleza, Recife, Maceió e Salvador, no Nordeste; Distrito Federal, Goiânia e Cuiabá, no Centro-Oeste; Vitória, Rio de Janeiro e São Paulo, na Região Sudeste; e Porto Alegre e Florianópolis, na Região Sul.

O estudo indica que o controle do consumo de drogas não pode ser exercido simplesmente por meio da adoção de métodos de segurança isolados, como pela instalação de câmeras nas escolas ou reforço na segurança, ressaltando-se que as estratégias que focam os efeitos em longo prazo devem ser desenvolvidas para atingir largamente o social. Essas estratégias envolvem cooperação entre escola, família, comunidade e instituições governamentais, constituir mesossistemas, conforme Bronfenbrenner (2002) e devem, principalmente, integrar-se com as características sócio-educacionais da escola e da

21 De acordo com Abramovay (UNESCO, 2002), as representações englobam tanto as experiências quanto o sentido que os atores atribuem a elas e expressam por meio de seu discurso. Portanto, a relação entre a experiência vivida e a construção social significa a re-interpretação discursiva dos diferentes atores sociais sobre a realidade. A realidade neste contexto se apresenta revestida de símbolos, imagens e palavras.

comunidade. A pesquisa revela que a escola é o local mais adequado de educação para a prevenção do consumo de drogas.

Asinelli-Luz (2000) aponta que:

a prevenção ao abuso de drogas pela educação como um processo de crescimento e valorização do ser humano que recomenda ao educador ascender a um patamar de especialista em gente, muito mais do que em drogas, bem como exerça, em sala de aula, a pedagogia da esperança, em lugar da apatia, da omissão ou do desespero, assumindo, intencionalmente, a dimensão humanizadora da prevenção (p.14)

As investigações realizadas sobre o uso de drogas entre escolares brasileiros têm evidenciado que, nas diversas regiões do país, o álcool é a droga de uso mais frequente, seguida, à distância, pelo tabaco, pelos inalantes, e pelos medicamentos psicotrópicos, conforme evidencia os Quadros 3 e 4, a seguir.

Capitais	Frequência de uso de bebidas alcoólicas por alunos			
	Nunca bebem	Somente em festas e ocasiões sociais	Regularmente	Total
Manaus	52,5	41,6	5,9	100,0
Belém	48,7	41,0	10,2	100,0
Fortaleza	4,5	48,9	7,5	100,0
Recife	46,8	40,9	12,3	100,0
Maceió	49,3	43,2	7,6	100,0
Salvador	34,8	51,7	13,5	100,0
Vitória	54,1	37,1	8,8	100,0
Rio de Janeiro	47,0	42,0	11,0	100,0
São Paulo	41,8	49,4	8,8	100,0
Florianópolis	36,2	50,7	13,1	100,0
Porto Alegre	34,7	50,9	14,4	100,0
Cuiabá	45,7	41,6	12,7	100,0
Goiânia	54,8	36,3	8,9	100,0
Distrito Federal	48,1	42,6	9,3	100,0
Média	42,2	45,9	9,9	100,0
Nº absoluto	1.957.547	2.030.269	438.899	4.426.714

QUADRO 3 - FREQUENCIA DE USO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS POR ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA

FONTE: UNESCO, 2001.

Os dados mostram que nas cidades de Salvador, Porto Alegre e Florianópolis há um maior consumo de álcool por parte dos estudantes regularmente e em ocasiões especiais. Note-se que duas dessas capitais fazem parte da Região Sul, mostrando ser esta também uma tendência regional, o que ajuda a explicar os altos índices de consumo em Curitiba, embora não sendo foco da pesquisa da UNESCO em 2001. O quadro também permite observar que nas

capitais, Manaus, Goiânia e Vitória, há baixos índices de consumo de álcool por estudantes da escola básica, se comparado com as demais capitais pesquisadas. Debruçar-se sobre esses dados pode ajudar a compreender a cultura local e os mecanismos de prevenção utilizados nos diferentes espaços bioecológicos.

A pesquisa aponta que embora haja maior crítica ao uso de cigarro, a extensão do uso dessa droga é mais baixa que a registrada para o caso das bebidas alcoólicas, entre estudantes. Enquanto o uso do cigarro com alguma frequência (fumam às vezes e/ou fumam todos os dias) engloba 466 mil estudantes, a exposição a bebidas alcoólicas (beber somente em festas e ocasiões sociais ou beber regularmente) abrange um contingente cinco vezes maior que o registrado para o caso do tabaco. Assim, tem-se que 2.469.168 estudantes em algum grau e por alguma modalidade consomem bebidas alcoólicas.

Capitais	Frequência de uso de cigarros por alunos			
	Fumam diariamente	Fumam eventualmente	Não fumam	Total
Manaus	2,2	9,1	88,7	100,0
Belém	1,8	9,6	88,6	100,0
Fortaleza	3,2	7,4	89,4	100,0
Recife	2,7	6,9	90,4	100,0
Maceió	2,3	7,2	90,5	100,0
Salvador	1,7	6,4	91,9	100,0
Vitória	3,2	7,8	89,0	100,0
Rio de Janeiro	2,6	7,7	89,7	100,0
São Paulo	4,2	7,4	88,3	100,0
Florianópolis	4,6	8,2	87,2	100,0
Porto Alegre	8,4	10,5	81,1	100,0
Cuiabá	3,7	8,1	88,3	100,0
Goiânia	3,8	7,1	89,1	100,0
Distrito Federal	3,1	6,6	90,3	100,0
Média	3,3	7,5	89,1	100,0
N° absoluto	143114	322859	3818457	4284430

QUADRO 4 - FREQUENCIA DE USO DE CIGARROS POR ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA

FONTE: UNESCO, 2001.

Os dados apresentados no Quadro 4 permitem saber que Porto Alegre, dentre as capitais, é a que apresenta o maior índice de consumo de cigarro por estudantes da educação básica, seguida por Florianópolis e por São Paulo, referendando um maior consumo de drogas lícitas na Região Sul. Salvador,

diferente do que apresentou em relação ao álcool, mostra um baixo índice de consumo de cigarros por estudantes.

Comparando os dados apresentados para cada tipo de ator envolvido nesta pesquisa, percebe-se que as proporções de estudantes e membros do corpo técnico-pedagógico que se referem à *existência de drogas perto das escolas* são bastante próximas, respectivamente, 33,5% (1.551.609) e 30,5% (944). Menos significativa é a proporção de pais que constatam o mesmo (24,5%), embora 9.648 pais (72,1 %) afirmem nunca ter presenciado este tipo de situação, como já dito anteriormente, o que confirma o distanciamento dos familiares em questões relativas ao consumo de drogas por adolescentes, conforme já comentado em pesquisas já relatadas.

No entorno das escolas, mais do que dentro delas, constatam-se a presença do tráfico e do consumo de drogas. Apontam-se os *bares ou botequins* como os lugares que, com maior probabilidade, comercializam-se drogas.

Referente à relação entre uso de drogas e reprovação escolar, ao considerar o universo de estudantes que já reprovaram mais de uma vez, constata-se que uma média de 16,2% deles afirma nunca ter feito uso de drogas, enquanto que a média daqueles que as utiliza frequentemente é duas vezes maior (31,3%). Reforçando a associação entre consumo de drogas e reprovação escolar, uma média de 21,7% dos estudantes que já reprovaram experimentaram drogas pelo menos uma vez na vida.

Capitais	Frequência do uso de drogas ilícitas por alunos			Total
	Todos os dias / quase sempre / finais de semana	Experimentou, já usou e não usa mais	Nunca usou	
Manaus	2,5	3,6	93,9	100,0
Belém	1,3	2,0	96,7	100,0
Fortaleza	2,7	3,6	93,7	100,0
Recife	1,9	4,3	93,8	100,0
Maceió	2,0	3,3	94,7	100,0
Salvador	2,8	4,9	92,3	100,0
Vitória	3,7	6,4	89,9	100,0
Rio de Janeiro	3,1	5,2	91,7	100,0
São Paulo	3,3	5,4	91,3	100,0
Florianópolis	4,3	7,6	88,2	100,0
Porto Alegre	6,0	7,8	86,1	100,0
Cuiabá	2,9	5,3	91,8	100,0
Goiânia	3,3	4,9	91,7	100,0
Distrito Federal	3,2	5,2	91,6	100,0
Média	3,0	4,9	92,0	100,0
Nº absoluto	140.802	228.631	4.263.867	4.633.301

QUADRO 5 - FREQUENCIA DE USO DE DROGAS ILÍCITAS POR ESTUDANTES DA ESCOLA BÁSICA

FONTE: UNESCO, 2001.

Com relação ao uso de drogas ilícitas por parte de estudantes da educação básica, o Quadro 5 reafirma a Região Sul (Porto Alegre e Florianópolis) como a que apresenta a maior frequência de uso. Chama também à atenção a cidade de Vitória. Embora com um percentual alto, comparativamente às demais capitais (exceto Porto Alegre e Florianópolis) para a experimentação de drogas ilícitas, aparece como terceira capital no *ranking* de consumo frequente de drogas ilícitas.

A pesquisa “Drogas nas Escolas” (ABRAMOVAY, 2002), realizada com estudantes, pais e profissionais da educação, em escolas públicas e privadas de 14 capitais brasileiras, deixa claro quatro aspectos importantes:

- O percentual de adolescentes que realizaram o uso de álcool, tabaco e outras drogas são significativos e o fato encontra-se relacionado à oferta de drogas no ambiente escolar ou em seu entorno;
- Há relação entre uso de substâncias psicotrópicas e insucesso escolar, que enseja significativo índice de reprovação ou evasão escolar;

- O trabalho na área de educação preventiva primária sobre drogas para os estudantes, realizada no espaço da escola, é o que oferece os melhores resultados sociais;
- A necessidade do poder público, em parceria com a escola, criar mecanismos de defesa para a realização do trabalho de prevenção primária junto à comunidade do entorno das escolas, em especial destinado ao comércio local, e da redução da oferta de drogas, decorridos da constatação da presença do tráfico e do consumo de drogas na região.

No Brasil, segundo a literatura, há índices significativos de usuários de drogas nas escolas (CAMPOS, TORRES e GUIMARÃES, 2004). Dentre as drogas ilícitas, a maconha é das mais experimentadas e utilizadas com maior frequência por adolescentes, no Brasil e também em outros países, como Chile, México, Estados Unidos, Noruega e Croácia, e na América Central (CARLINI-MARLATT, 2001).

De acordo com Coutinho, Araújo e Gontiès (2004), o consumo de maconha é um problema de saúde pública difícil de ser controlado, pois se associa às características próprias da adolescência, na qual surgem conflitos com os pais e a sociedade, busca por liberdade individual e desejo por novas experiências. Essa droga é frequentemente considerada pelos jovens menos maléfica do que outras drogas ilícitas ou mesmo lícitas.

Assim como o tabagismo e o etilismo estão associados ao consumo de maconha, a experiência com essa droga é por vezes considerada a "porta de entrada" para as demais drogas ilegais, como cocaína, alucinógenos e *crack*. Sanchez e Nappo (2007) entrevistaram 31 usuários ou ex-usuários de *crack* em um estudo qualitativo para saber a sequência de drogas utilizadas por eles.

O estudo indicou uma primeira fase de uso pesado de drogas lícitas (álcool e tabaco) em idade precoce, seguida por uma segunda fase com consumo de maconha, iniciado geralmente entre 12 e 16 anos de idade. Todos os entrevistados referiram ter utilizado maconha antes de começarem o uso de outras drogas como cocaína, alucinógenos e *crack* (apenas um referiu utilizar primeiro chá alucinógeno e depois maconha).

Nos extratos de pesquisas mencionados, ressaltam-se os comportamentos de risco relacionados ao não uso de meios contraceptivos (tais como a camisinha

masculina ou feminina), a relação sexual precoce, e a incidência com uso de drogas e violência. Esses comportamentos se encontram relacionados à gravidez e a contração de doenças como DST/AIDS, atraso escolar, uso de bebidas alcoólicas, consumo de outras drogas, problemas de relacionamento com os pais, abuso sexual, e outros.

O que ressalta nessas pesquisas mencionadas, onde se verifica a vulnerabilidade dos adolescentes em relação ao consumo de drogas, são as relações por vezes conflituosas encontradas nas famílias e a falta de conhecimento sobre temas sociais contemporâneos que, na escola, não encontra espaço com facilidade para programas adequadamente estruturados para a prevenção.

2.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DA PREVENÇÃO NA ESCOLA

2.2.1 A relação entre educação e prevenção

Todos os campos de estudos de prevenção²² (seja primária, secundária ou terciária) sobre drogas têm como base a educação. Assim como toda educação preventiva sobre drogas é educação em saúde. Na escola, a prevenção deve se dar no nível primário, ou seja, abranger o conjunto dos estudantes a fim de evitar o primeiro contato com a droga ou prorrogar esse contato para mais tarde, quando tiver informação de qualidade e suficiente para saber fazer escolhas que propiciem vida saudável. A prevenção primária auxilia no desenvolvimento de resiliência e privilegia os fatores de proteção disponíveis nos sistemas bioecológicos do desenvolvimento humano.

De acordo com Noto (2004, p. 64) a literatura internacional aponta outro tipo de classificação para a prevenção onde estão implícitos os conceitos de fatores associados à proteção e ao risco, considerando-se a multiplicidade de fatores

²² A OMS (1993, p.17), apresenta que as intervenções no campo da prevenção em saúde pública são tradicionalmente caracterizadas em três níveis: a prevenção primária, secundária e terciária: a prevenção primária: caracterizada pelo conjunto de ações que procura evitar o uso de drogas, visando diminuir a probabilidade de novas pessoas começarem a usar; a prevenção secundária: conjunto de ações que procura evitar a ocorrência de complicações para as pessoas que fazem o uso ocasional de drogas; e a prevenção terciária: conjunto de ações que, a partir de um uso problemático de drogas, procura evitar prejuízos adicionais e/ou reintegrar na sociedade os indivíduos com dependência de drogas.

envolvidos no uso abusivo e na dependência de drogas. Essa classificação é denominada de “intervenções universais, seletivas e indicadas”. Enquanto a classificação tradicional (primária, secundária e terciária) o foco é o grau de envolvimento do indivíduo com a droga, ou seja, em um escalonamento progressivo, a utilizada pela literatura internacional centra-se nas características do indivíduo ou na população: *intervenções universais*: programas destinados à população em geral, supostamente sem qualquer fator específico associado ao risco; *intervenções seletivas*: ações voltadas para populações com um ou mais fatores associados ao risco para o uso indevido dessas substâncias; *intervenções indicadas*: incluem intervenções voltadas especificamente para pessoas identificadas como usuárias ou com comportamentos direta ou indiretamente relacionados ao uso indevido de substâncias.

O processo de construção e transmissão de conhecimentos, valores, ritos, condutas, que se denomina educação, constitui-se o canal de inferência no processo de prevenção contra a violência e o uso indevido de drogas, utilizando-se de métodos que priorizem a moral, os bons costumes, a afetividade e os modelos de vida saudável.

A prevenção ao uso de drogas é um processo interdisciplinar que envolve os campos da antropologia, sociologia, psicologia, pedagogia, ciências políticas, econômicas (CRUZ, 1991), entre outras. A vasta questão que engloba o assunto drogas e que deriva de inconformidades sociais, psicológicas e fisiológicas, deixa de ter o enfoque farmacológico e policial, para tornar-se holístico.

Quando se fala em drogas, muitas pessoas ainda têm como representação a substância psicoativa para uso ilícito, cujas pessoas envolvidas são alvos de investigação a ações de cunho repressivo. Esquece-se que as substâncias ilícitas não são as drogas mais consumidas no Brasil. Aponta ainda que a procura da droga não está ao alcance de mecanismos de intimidação repressiva e que a questão crucial dos “fatores de risco” na população se constituem em questões de saúde pública e de educação.

A partir dos enunciados anteriores, Luz (*apud* ASINELLI-LUZ, 2000, p. 19) trás que qualquer substância, enquanto produto químico e de modo como as pessoas com ela se relacionem, pode ou não ser considerada droga, levando-se em conta aspectos de cultura (muitas plantas e substâncias são utilizadas em rituais específicos e místicos sem que, em nenhum momento, os historiadores façam referência ao uso contínuo e abusivo, denotando qualquer vínculo de dependência); de terapia (a utilização da morfina, por exemplo, com fins medicinais); da legislação (drogas legais e ilegais); do social (drogas “leves” ou drogas pesadas); do misticismo (águas bentas, por exemplo, e que “curam”).

Segundo Asinelli-Luz (2000, p. 19) “o termo droga, à luz da prevenção, não interessa quando desvinculado de um sujeito ou grupo social que lhe dê significado, em função de sua disponibilidade para usar droga. Isso também se define que a prevenção se refere ao abuso de drogas, não cabendo à educação proibir o seu uso”.

Bucher (1992) ressalta que a idéia de prevenção, qualquer que seja o seu conteúdo, para que seja bem sucedida e encontre receptividade na população alvo e com efeitos tangíveis, é fundamental que as suas ações sejam norteadas por idéias construtivas e por valores humanos claramente pensados e enunciados, por objetivos baseados em uma concepção humana do humano do homem, e que levem em conta as características psicológicas e sociais do ser humano sobre o que se quer intervir.

Assim, as propostas preventivas devem ser destinadas não apenas a prevenir o uso de drogas, mas a resgatar toda uma dimensão humana desrespeitada. É uma tarefa difícil e complexa, pois envolve o ato de restabelecer sentidos para a vida social, devolvendo valores e normas éticas baseadas no respeito à pessoa e às suas diferenças, bem como ao ambiente e às tradições culturais, religiosas e históricas (LAPATE, 2002).

No que se refere às propostas de programas de prevenção às drogas, para que sejam efetivas, dependerá do conhecimento prévio das condições do ambiente e das características demográficas da população porque são essas informações que irão definir o tipo de intervenção que será realizada, prevenção primária, secundária ou terciária.

Observa-se que, embora as experiências práticas de prevenção do uso de drogas sejam pouco numerosas ou difundidas, os modelos teóricos de discurso

preventivo se manifestam na prática pedagógica destituídos de intencionalidade, , através de ações isoladas de qualquer programa preventivo eventual.

Dada a complexidade da problemática do uso das drogas por envolver a intervenção de múltiplos fatores biopsicossociais, o campo das ações preventivas é extremamente abrangente, desde a formação da personalidade do indivíduo até questões familiares, sociais, legais, políticas e econômicas.

Há um consenso de que o uso de substâncias psicoativas é multifatorial, com implicações de fatores psicológicos, biológicos e sociais. Alguns fatores normalmente citados são: curiosidade, obtenção de prazer, relaxamento das tensões psicológicas, facilitação da sociabilização, influência do grupo, isolamento social, dinâmica familiar, baixa autoestima, manejo inapropriado da mídia na questão das drogas, influências genéticas, familiares com problemas com álcool, excessiva medicamentação. O entendimento das características do uso entre os jovens e dos fatores de risco pode auxiliar na prevenção, principalmente da evolução do uso experimental para o quadro de uso nocivo e/ou dependência.

Para se implantar programas de prevenção adequados sobre o uso de drogas psicotrópicas numa determinada população, é necessário, antes de tudo, conhecer-se a realidade desse consumo. Nenhum dado isolado é suficiente para traçar um perfil da sociedade frente às drogas. Dessa forma, o planejamento de ações é indicado por intermédio de pesquisas que tem por fim fornecer um panorama sobre questões de saúde da população. Esse é o campo da epidemiologia.

A epidemiologia adquire relevância especial diante de temas polêmicos, como o uso de drogas entre adolescentes, temas estes que frequentemente demandam de posicionamentos especulativos e emocionais. Assim, a disponibilidade de informações mais amplas e realistas possibilita avaliar o contexto de forma menos tendenciosa, aumentando a chance de serem adotadas políticas mais adequadas às reais prioridades de saúde (NOTO *et al.*, 2004).

Conforme apontado por Andrade e Tanaka (2005, p. 31)

a etapa inicial para o desenvolvimento de um programa de prevenção do uso de drogas é da conscientização quanto ao problema, suas implicações e as possíveis estratégias de enfrentamento. É preciso sensibilizar as lideranças da comunidade ou da instituição na qual se pretende desenvolver o programa de prevenção para a necessidade e a importância do projeto, pois conseguir o seu apoio é condição indispensável para o trabalho.

Quanto mais precocemente se intervém, segundo Holder e Blose (1986), menos se gasta e maior a possibilidade de minimizar prejuízos ao uso de drogas e de aumentar a eficácia ao tratamento das dependências.

Outro fator é que a dependência química é doença crônica e frequentemente necessita de tratamento de doenças em longo prazo (tratamento de manutenção), psicossocial ou farmacológico, para evitar complicações (O'BRIEN e MC LELLAN, 1996).

O *National Institute on Drug Abuse – NIDA* (1998) aponta que programas de prevenção bem realizados são custos-efetivos, e para cada dólar investido na prevenção ao uso de drogas, a comunidade pode economizar de quatro a cinco dólares com os gastos no tratamento de uso nocivo e dependência de drogas e problemas relacionados.

De acordo com Andrade e Bassit (1995), alguns grupos são considerados especialmente indicados para o desenvolvimento de programas de prevenção do uso de drogas e, portanto, torna-se importante obter o apoio deles: escolas, locais de trabalho, e de recreação, igrejas e grupos comunitários.

Para a construção de programas de prevenção do uso de drogas é importante que sejam adequados às necessidades e motivações específicas de cada população; portanto, os modelos são adaptados de acordo com as necessidades de cada comunidade, faixa etária, sexo, condição sanitária local, e outros aspectos. No processo histórico nacional, os programas de prevenção do uso de drogas restringiam-se em fornecer informações acerca do consumo de drogas e seus efeitos adversos. Esse modelo logo demonstrou ineficácia, tanto que em 1979, a OMS lançou um alerta criticando seu enfoque meramente informativo, paternalista, medicalizado e descontextualizado (ANDRADE e BASSIT, 1995).

Sabe-se que atualmente a eficácia de programas de prevenção está relacionada tanto à forma de aplicação quanto ao conteúdo do programa. De acordo com o NIDA (1998), nesse sentido, quanto mais interativo e voltado para a formação do indivíduo como um todo, melhores serão os resultados auferidos.

Contudo, o sucesso e efetivação de um programa de prevenção estarão adstritos a resultados de pesquisas e experiências comprovadamente eficazes, preferencialmente discutidas por especialistas que desenvolveram o programa original e constantemente avaliado para verificação de sua eficácia.

Assim não basta falar que o uso do tabaco faz mal à saúde, pois, se bastasse essa informação, médicos não seriam fumantes. Para transformar o conhecimento em atitude torna-se necessário criar condições propícias para a mudança de hábitos.

Métodos interativos, como discussão em grupos faz estimular o pensamento crítico. A comunicação e a competência social são mais efetivas do que técnicas didáticas tradicionais. Autores consideram que o tema aparecerá espontaneamente, quando forem abordadas questões como promoção à saúde, qualidade de vida, segurança e violência, prazer sexualidade, responsabilidade, liberdade e limites, modelos de sucesso.

Alguns aspectos sobre os temas a serem abordados em programas de prevenção do uso de drogas devem ser trazidos a discussão, desmistificados, conforme aponta Magalhães *et al.* (1991, p. 81):

- Falar sobre drogas ainda é tabu e, frequentemente, se tem preconceito que se pretende limitar a liberdade de escolha individual.
- Não adiante falar apenas de drogas ilícitas, necessitando abranger todas as formas de abuso de drogas, incluindo álcool, tabaco, maconha e inalantes, pois essas drogas de acordo com o autor funcionam como porta de entrada para outras drogas;
- Corrigir a percepção errônea de que “a maioria usa drogas” e de que este é um comportamento socialmente aceito;
- É importante falar não apenas da dependência química, mas também do uso indevido de drogas, como, por exemplo, os riscos de beber e dirigir e os problemas da automedicação.

Há necessidade da avaliação de programas de prevenção às drogas, pois, se constitui de grande importância a observação do seu comportamento no meio social para estabelecer os indicadores de efetividade.

A avaliação inicial possibilita a definição de ações a serem adotadas e a avaliação final indicará se o desempenho do programa foi ou não esperado. Porém ao realizar a avaliação de programas existem aspectos a serem considerados como o próprio processo de desenvolvimento do programa e o redimensionamento das ações. Significa dizer que além de verificar o rendimento final do programa, serve para reorientá-lo e com processo continuado.

Como apontado por Dembro (1995, p. 54), “conclui-se que a avaliação é parte integrante de todo processo de desenvolvimento de um programa de prevenção ao uso de drogas desde o seu planejamento até a conclusão”. Esse processo de realimentação é tão importante que vários autores alertam que sua ausência e,

consequentemente, a não-compreensão das necessidades da prática pode ser responsável pela falência da implementação do programa.

Outros autores como Bucher (1992) e Perhats (1996), consideram que somente aqueles mais próximos ao problema, pais e professores, no caso de programas de prevenção do uso de drogas baseado nas escolas, seriam capazes de uma avaliação crítica do programa.

2.2.2 Os discursos sobre drogas praticados no espaço da escola e da família

As diferentes falas sobre drogas, ou a tentativa de se trabalhar a prevenção ao uso de drogas pode estar permeada de idéias no vasto âmbito do senso comum e o discurso praticado pela escola tem se inserido frequentemente nesse contexto.

Pesquisadores, como Andrade e Tanaka (2005, p. 32), relatam que ainda é necessário vencer alguns preconceitos como:

- “O problema é de quem usa”: sabe-se que, por exemplo, qualquer pessoa pode ser vítima de um acidente automobilístico porque o motorista havia bebido em excesso; todo sistema de saúde sofre com os custos relacionados às drogas, a violência do tráfico e do crime organizado não ficam restritas à favela;
- “Aqui ninguém tem problemas com drogas”: importante salientar que na categorização de drogas, encontramos as drogas ilícitas (maconha, crack, merla, LSD-25, MDMA, etc.) e as mais usadas drogas lícitas (antitussígenos, solventes e inalantes, cerveja, cigarros, etc.);
- “Prevenção não funciona”: Nem todas as atividades preventivas, no aspecto custo-efetivo funcionam adequadamente. Entretanto, “existem modelos de programas que trazem resultados sociais significativos, pois se utiliza avaliações contínuas para a melhoria de seus resultados.”

Estudo realizado por Moreira, Silveira e Andreoli (2006), em que investigaram situações, atitudes e comportamentos dos coordenadores pedagógicos das escolas municipais de ensino fundamental relacionado ao uso indevido de substâncias psicoativas, foi observado que a idéia da transmissão de conhecimentos como base da prevenção permeia a maioria dos discursos, entretanto, os coordenadores relataram sentirem-se mal informados. As atitudes mais frequentes frente ao usuário de drogas são de impotência e paralisia e algumas vezes, repressora, motivada pelo desconhecimento e medo devido à associação entre usuário e marginalidade.

O enfrentamento deste problema tem pelo menos duas vertentes. Tradicionalmente a postura adotada é a de guerra às drogas, a qual prega a

erradicação do uso, utilizando técnicas de divulgação que privilegiam informações sobre danos à saúde e o amedrontamento (ARAÚJO e MOREIRA, 2006; COTRIM, 1998). Estudos de avaliação têm mostrado, entretanto, que tais técnicas não são eficazes (NEUBERN, 2003; CUIJPERS, 2002). Uma alternativa tem sido a postura de redução de danos, com objetivo de não eliminar o comportamento aditivo, mas melhorar o bem-estar físico e social dos dependentes.

A outra vertente é a redução de riscos, focada na prevenção dos riscos relacionados ao uso das substâncias (COTRIM, 1998). Ambas são componentes de um *continuum*, o qual tem sido considerado como novo paradigma de abordagem no campo das drogas (MOREIRA *et al.*, 2003), onde o foco das ações preventivas recai na qualidade de vida ao invés do uso da droga. As informações divulgadas se concentram menos nos perigos e mais na equação do uso racional, responsável e nas vantagens de um estilo de vida sem elas (SOARES e JACOBI, 2000).

Muitas técnicas de prevenção têm sido preconizadas dentro dessa postura, uma delas propõe um modelo de modificação das condições de ensino em cinco vertentes: a) modificação das práticas institucionais; b) melhoria do ambiente escolar; c) incentivo ao desenvolvimento social; d) oferecimento de (ou parceria com) serviços de saúde e, e) envolvimento dos pais em atividades curriculares (MOREIRA e ANDREOLI, 2006; COTRIM, 1998).

Aplicadas à situação dos jovens carentes e pouco assistidos, tal como é o caso da grande parte dos que frequentam a escola pública no Brasil, podem trazer benefícios secundários para além da prevenção (KLITZNER *et al.*, 1991), incluindo a preparação para a cidadania.

Nesse sentido, a legislação brasileira em educação (Lei Federal nº 9.394, de 1996) propõe modificações no ensino fundamental com a inclusão de assuntos voltados ao cotidiano dos estudantes no currículo escolar, denominados de temas sociais e contemporâneos.

Trata-se de um núcleo de conteúdos, ou temas, reunidos sob a denominação geral de convívio social e ética, em que a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde e a orientação sexual passariam a ser trabalhados nas escolas transversalmente aos conteúdos tradicionais. Caso fosse efetivamente adotada, seria adequada às propostas de prevenção ao uso de drogas, entretanto há dificuldades na sua concretização.

Vale ressaltar que a escola constitui o espaço privilegiado para o desenvolvimento da atividade de prevenção primária às drogas e de tantos outros assuntos novos e recorrentes do cotidiano, como meio ambiente, trânsito, temas em saúde, sexualidade, entre outros, embora seja voz corrente que “os professores não se encontram preparados para a prevenção na escola.”

Por outro lado existe a dimensão do sujeito em ter o interesse para desenvolver esses assuntos, assim, parte ainda a responsabilidade da Instituição de ensino superior em se estruturar e estimular para desempenhar essa formação, o que geralmente não ocorre.

Nesse sentido, cabe aqui abrir um parêntese no que se refere ao papel da escola: essa instituição está preparada para propiciar conhecimentos de cunho social para as crianças e os jovens? Estariam os professores devidamente organizados para alcançar as demandas temáticas mais comuns e transformá-las em temas ou propostas pedagógicas para discussão com os estudantes?

O prefácio da obra intitulada “Aprender na vida e aprender na escola”, Delval (2001) identifica o professor como um profissional que, em tese, não procura aperfeiçoamento para a sua prática pedagógica, construção de seu saber e sua socialização. Descreve ainda que a aprendizagem procede de diversas formas e que os seres humanos necessitam aprender continuamente e o fazem dentro e fora da escola. A aprendizagem que se produz fora da escola costuma ser eficaz, enquanto a que se produz dentro dela costuma ser ineficaz (2001, p. 15).

Uma das responsabilidades da escola é a socialização, entretanto o primeiro ambiente socializador é a família. A escola possui papel importante, segundo Durkheim²³ (1925, citado por NAVARRO, 1947, p. 34), que é o de oferecer a educação moral, que regula as relações entre os indivíduos nos seus aspectos mais básicos.

Observa-se, nesse contexto, a importância que é atribuída ao professor, na condição de educador. Conhecer aspectos de ordem social é de grande importância para que sejam realizadas intervenções de diversas ordens. Estrela (1997, p. 47) relata que

o professor é um intermediário entre os três mundos. O mundo objetivo, das coisas materiais, o mundo subjetivo das mentes e o mundo dos produtos do

²³ DURKHEIN, E. *L'educación morale*. París: Alcan, 1925.

espírito humano, que uma vez produzidos são independentes deste, tais como as obras de arte, as teorias e os livros.

Nesse sentido, ao dar cumprimento a esse papel de mediador, o professor confronta-se com auditórios difíceis, normalmente indiferentes e potencialmente adversos. De acordo com a autora, o ato de educar é sempre um ato violento, pelo que implica em confrontação de consciências (ESTRELA, 1997).

Demo (1998, p. 191) afirma que o ofício docente carece de constante atualização, e aponta que “nenhuma profissão envelhece mais rapidamente do que a do professor, precisamente porque lida de perto com a lógica do conhecimento. Mais decisivo do que colher um diploma, é manter-se atualizado pela vida afora”.

Ao professor, e a sua profissionalização, cabe a formação como um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas, prossegue ao longo da carreira e permeia toda prática profissional.

No Brasil constitui-se tradição parlamentar instituir obrigações para o desempenho de algumas ações, que para a área da educação, deveria ser constitutiva do rol de iniciativas do profissional da educação, razão pela qual, por essa lacuna de expressão, o legislador elabora leis por vezes em razão de clamor social, que na maioria das vezes não cumpre o caráter de interesse da coletividade.

Um dos exemplos de Legislação é o Decreto Estadual nº 5.679 de 16 de novembro de 2005 (Paraná), denominado de “Programa de Formação em Cidadania Plena”, institui a obrigação das instituições de ensino Básico e Superior a criar e/ou aplicar um modelo ou estratégias outras de prevenção no espaço educacional.

A idéia do legislador em proporcionar a atividade de prevenção nesse espaço, com reflexos na família e comunidade imediata é muito válida, no entanto, a iniciativa deve partir da escola, sem que um dispositivo legal ou autoridade a obrigue. Por outro lado, em face da escola não articular a ação de prevenção, alguém deve tomar a frente no trabalho, que passa então, a ter caráter obrigatório, ou seja, o não cumprimento prevê uma sanção, cuja responsabilidade é da própria direção da escola.

Outro aspecto da obrigatoriedade pouco desvelada é a de que o Estado como poder público, uma vez instituindo o termo “deverá criar/aplicar projetos e programas na área da prevenção (...)”, tem a obrigação, e isso é amparado na mesma legislação, de prover verbas públicas para a consecução desses trabalhos, seja na produção gráfica, compra de equipamentos eletrônicos, veículo e outros,

necessários ao bom andamento do trabalho. Basta haver, então, interesse e a adequada articulação da comunidade interessada para fazer valer a vontade política.

Ainda sobre a discussão acerca dos discursos sobre drogas, vale ressaltar que Buarque de Holanda (1995, p.9), aponta que prevenção é o ato ou efeito de prevenir, que significa “evitar, dispor, com antecipação e chegar antes de”. No caso do consumo de drogas, “prevenção refere-se a tudo aquilo que possa ser realizado no sentido de impedir ou reduzir o consumo de drogas” (BUCHER, 1992, p.67).

De acordo com Bucher (1992 p 20), "a educação para ter um alcance preventivo deve situar-se num espaço mais amplo: o uso de drogas não deve ser visto como aspecto isolado da vida social, mas tem que ser inserido num contexto geral da saúde, da convivência social e dos valores".

Nesse sentido, não existe prevenção neutra, qualquer modelo adotado está permeado por uma forma de compreender o ser humano, sua vida em sociedade, as contradições presentes nas relações humanas e numa significação valorativa atribuída ao uso de drogas. Para ele, embora existam diversos modelos de prevenção, estes podem ser agrupados em duas concepções fundamentais: uma atrelada ao modelo repressivo, mais ou menos evidente e outra ao modelo educativo.

O que se pode concluir é que o uso de drogas e o tráfico são um problema sócio-político de grandes dimensões, tanto nacional como internacionalmente, mas culpabilizar estas substâncias por todos os flagelos da sociedade atual colabora para que outras discussões mais amplas não se dêem (e, portanto não se consiga delimitar as causas reais dos problemas sociais). A compreensão do significado atual do uso de drogas só é possível a partir da discussão do contexto social, político e econômico.

Na concepção educativa, o uso de drogas é compreendido como um fenômeno da sociedade, uma resposta ao "mal estar" causado pelo *modos vivendi* atual. Este não é o único e nem o maior problema, pois a subnutrição, a corrupção, a falta de emprego e de perspectiva de futuro aos jovens são tão importantes quanto aqueles relacionados às drogas.

Para a prevenção do uso de drogas a Teoria Semiollingüística tem grande importância, de acordo com Machado (2001), uma vez que: permite a análise de diferentes discursos sociais e suas variantes, de uma cultura para outra; é uma Análise do Discurso da linguagem, enquanto veículo social de comunicação; possui

fortes características psicossociológicas - os contratos, os saberes partilhados, o lado sócio-cultural dos sujeitos comunicantes são bastante valorizados; o homem é um ser social (sentido amplo da palavra), criado/condicionado pela sociedade/cultura do lugar onde vive. Logo, enquanto sujeito-falante, ele “repete” a voz do social, mas o lado psicossocial-situacional lhe garante também uma individualidade. Nem completamente individual, nem completamente coletivo: um amálgama dos dois; tem a presença de um forte instrumental teórico. Abordagens que levam em conta o lado psicossocial e o lado linguageiro dos sujeitos comunicantes nos diversos atos de linguagem.

Segundo Charaudeau (1983, citado por CRUZ, 2002, p. 105), apresenta que:

(...) o ato de linguagem tem no seu interior um sujeito falante e seu interlocutor. Dito de outra forma, o ato de linguagem, dentro de uma troca linguageira, tem duas entidades distintas, mas inter-relacionadas: o sujeito comunicante (EUC) e o sujeito interpretante (TUI). O sujeito comunicante e o sujeito interpretante são parceiros no processo de produção e interpretação de suas falas. Esse processo ocorre dentro de um espaço que foi chamado de situacional e que corresponde ao mundo psicossociocultural.

Charaudeau (1994/1995, citado por CRUZ, 2002), introduz a noção de “*contrato de comunicação*”. Ele afirma que as trocas linguageiras são estabelecidas e condicionadas por regras predefinidas, constituindo um conjunto de normas a serem respeitadas pelos parceiros. Cada um dos parceiros do ato de linguagem tem uma expectativa que está fundada nas práticas sociais que exercem. O contrato pode estabelecer restrições aos interlocutores, bem como escolher ou limitar estratégias de comunicação. Ou seja, as convenções que regerão o ato de linguagem estão delineadas no contrato.

Durante o ato linguageiro os parceiros se obrigam a cumprir esse contrato de comunicação que permite a troca dos “turnos de fala” entre eles. Ou seja, deve haver certa alternância entre quem fala e quem escuta. As práticas sociais definem quem fala primeiro, quem encerra o ato de linguagem e o tom de voz.

Segundo Cruz (2002), no contrato comunicacional entre o EUC e o TUI, como definido, em relação ao discurso da prevenção do uso de drogas, o aparelho ideológico, como definido por Althusser, prevê que o EUC (representado pela autoridade da família, escola e aparato policial) tem uma hierarquia superior à do TUI (representado pelo jovem filho e/ou estudante).

Castanheira (2001, citado por CRUZ, 2002, p. 110), aponta que “contrato linguageiro leva em consideração a personalidade dos interlocutores e suas intenções de comunicação.” Os rituais sócio-linguageiros resultam das condições de produção e interpretação do ato de linguagem e definem os estatutos dos diferentes sujeitos da linguagem. Assim, qualquer ato de linguagem está em estreita relação com o seu aspecto intencional.

O uso da língua, conforme Bakhtin (1981/2003) é vista como um fato social que se funda nas necessidades de comunicação da sociedade. A formação de palavras acompanha a dinâmica social e do conhecimento, assim, palavras deixam de ser utilizadas, enquanto novas unidades lexicais são criadas pelos participantes da sociedade.

Isso fica claro quando se percebe diferentes discursos sobre drogas praticados nas comunidades (*lócus* geográfico, de internet, tribos das cidades, e outras), com a formação de unidades lexicais e semânticas próprias, que permeiam o vocabulário de crianças, adolescentes e adultos.

Diante das duas perspectivas apresentadas por Charaudeau (1995) e por Vygotsky (2007), foi possível realizar uma aproximação entre a Teoria Semiolinguística e a abordagem histórico-cultural da mente (Figura 3).

A primeira estuda a análise do discurso da linguagem, que permite o diagnóstico de diferentes discursos sociais e suas variantes de uma cultura para outra e entender o sujeito discursivo como um produtor social de discursos.

Vygotsky (2007), que adotou em seus estudos a análise do discurso ou pragmática, afirma que a linguagem é desenvolvida pelo sujeito em conformidade com as influências do meio social, uma vez que teve o interesse em saber como o discurso está inter-relacionado com outros aspectos da atividade social e individual, como as relações entre as informações dadas e informações novas, isoladas da solução do problema, na formação de conceitos.

Ou seja, as perspectivas permitem a análise de diferentes discursos sociais e suas variantes e de uma cultura e considera ainda as diversas influências do meio social na formação de conceitos. Isso tem especial interesse para a pesquisa em questão, uma vez que o seu objeto é investigar, a partir da abordagem histórico-cultural da mente e da Teoria bioecológica do desenvolvimento humano, como o funcionamento mental dessas crianças reflete e constitui seu local histórico,

institucional e cultural na transição ontogenética de conceitos “complexos” para “genuínos” ou “científicos” sobre drogas.

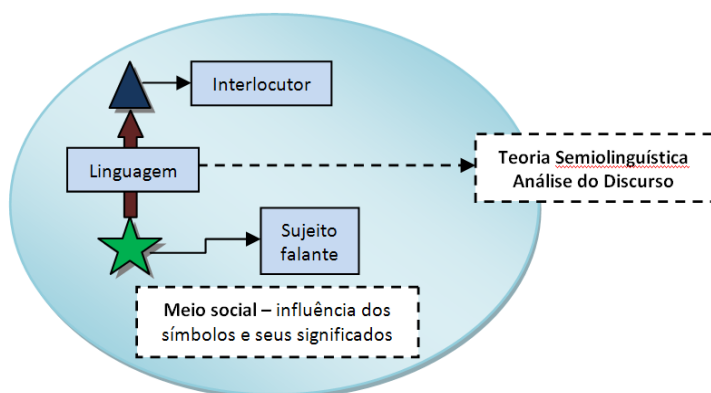


FIGURA 3 - APROXIMAÇÃO ENTRE A TEORIA SEMIOLINGÜÍSTICA E A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA MENTE – ADAPTADO POR PEROVANO 2010

FONTE: CHARAUDEAU (1995), adaptado pelo Autor.

O contrato de comunicação estabelece as trocas languageiras, conforme pode-se observar na Figura 3, onde o sujeito falante se dirige ao interlocutor, se utiliza de recursos simbólicos e seus significados, todos oferecidos pelo ambiente bioecológico. No ato da fala, na alternância entre quem fala e quem escuta e o tom de voz, determina o conteúdo da fala e novos sentidos são construídos. Todo esse processo acompanha a dinâmica do meio social e dos sujeitos participantes em desenvolvimento. Nesse sentido, as palavras deixam de ser apenas unidades lexicais, para ter um amplo significado social.

2.2.3 Conceitos formais sobre drogas

Nesse momento serão apresentados alguns conceitos, acadêmicos e constantes na legislação brasileira sobre drogas, que tem por fim, adotá-los como parâmetro da análise do discurso dos estudantes, sujeitos de pesquisa.

Os diferentes discursos sobre drogas podem ser observados em diversos espaços sociais, como os já discutidos nessa tese. Entretanto, os discursos oficiais são legitimados pelos acadêmicos e por sua vez são tomados como parâmetro de acordo com o contexto na área jurídica, médica, educacional, e outras.

Conforme o livreto informativo sobre drogas psicotrópicas para estudantes da 6ª série do ensino fundamental, publicado pelo CEBRID (2005b), as pessoas, de um modo geral, já têm uma idéia do significado da palavra droga.

Em linguagem comum, cotidiana ("Ah, mas que droga" ou "logo agora, droga...", ou ainda, "esta droga não vale nada!"), droga tem um significado de coisa ruim, sem qualidade (CEBRID, 2005b).

Já em linguagem médica, de acordo com CEBRID (2005b), droga é quase sinônimo de medicamento. Dá até para pensar porque uma palavra designada para apontar uma coisa boa (medicamento, afinal este serve para curar doenças), na boca do povo tem um significado tão diferente.

O uso da palavra droga é rapidamente associado às substâncias que alteraram estados da mente, proporcionando experiências de prazer capazes de levar parte de seus usuários ao uso contínuo e à dependência. Essas substâncias (drogas) também se tornaram sinônimas de coisas ruins (isso é uma droga!) e de situações indesejadas (que droga!). O que chamamos hoje de droga está muito longe daquilo que antes essa palavra designava (CEBRID, 2005b).

A origem etimológica da palavra droga é incerta. A palavra pode ter derivado de *drowa* (árabe), cujo significado é bala de trigo. Droga, ainda, pode ser originária de *drooge vate* (holandês), cujo significado é tonéis de folhas secas. Isto porque antigamente quase todos os medicamentos eram feitos à base de vegetais.

Asinelli-Luz (2000, p.19) cita estudo realizado por Luz (1992, p.98):

é destacado que "as conotações etimológicas e históricas atribuem, há 400 anos, ao termo droga os seguintes significados: "substância química"; "aquilo que é estranho"; "que vem do estrangeiro"; "o que causa dependência"; "o que é ruim, indesejável, que determina a ruína"; "algo de baixa qualidade".

A primeira língua a utilizar a palavra tal como se conhece hoje foi o francês: *drogue* (ingrediente, tintura ou substância química ou farmacêutica, remédio, produto farmacêutico).

Atualmente, a medicina define droga como sendo:

- Qualquer substância capaz de modificar o funcionamento dos organismos vivos, resultando em mudanças fisiológicas ou de comportamento (ONU, 2006).

Portanto, nota-se que a palavra droga se refere a qualquer substância capaz de modificar um funcionamento orgânico seja essa modificação considerada medicinal ou nociva. Os antigos, inclusive, não acreditavam que as drogas fossem exclusivamente boas ou más. Os gregos, por exemplo, entendiam que qualquer droga se constitui em um veneno potencial e um remédio potencial, dependendo da dose, do objetivo do uso, da pureza, das condições de acesso a esse produto e dos modelos culturais de uso. A palavra droga, nos tempos antigos, não possuía qualquer valor pejorativo. A palavra era aplicada a qualquer substância capaz de modificar e corrigir alterações fisiológicas ou comportamentais de um organismo, que levavam ao aparecimento de doenças.

No ano de 1981, a Organização Mundial da Saúde – OMS conceituou o termo droga como sendo:

- Qualquer entidade química ou mistura de entidades (mas outras que não aquelas necessárias para a manutenção da saúde, como por exemplo, água e oxigênio), que alteram a função biológica e possivelmente a sua estrutura.

A OMS, na ocasião, caracteriza como droga até uma substância natural como a água, uma vez que se o indivíduo a tomar em excesso poderá ter, certamente, disfunções digestivas, ou se afogar.

Ainda, o uso do termo “entidade química” mais se parecia com um jargão adotado por químicos, do que um termo científico de fácil entendimento e manuseio à população. Ressalta-se ainda que certas drogas também causam alterações psíquicas.

De acordo com o Glossário de álcool e drogas, publicado pela Secretaria Nacional Antidrogas²⁴ (SENAD, 2004), trás novo conceito sobre drogas:

DROGA: um termo de uso variado. Em medicina, refere-se a qualquer substância com o potencial de prevenir ou curar doenças ou aumentar o bem estar físico ou mental; em farmacologia, refere-se a qualquer agente químico que altera os processos bioquímicos e fisiológicos de tecidos ou organismos. Portanto, droga é uma substância que é, ou pode ser, incluída numa farmacopéia. Na linguagem comum, o termo se refere especificamente a drogas psicoativas e em geral ainda mais especificamente às drogas ilícitas, as quais têm um uso não médico além de qualquer uso médico. As classificações profissionais (por exemplo: “álcool e outras drogas”) normalmente procuram indicar que a cafeína, o tabaco, o álcool e outras substâncias de uso habitual não médico sejam

²⁴ O Glossário de Álcool e Drogas foi originalmente desenvolvido e publicado pela Organização Mundial da Saúde – OMS no ano de 1994, sob o título “*Lexicon of Alcohol and Drug Terms*”.

também enquadradas como drogas, na medida em que elas são consumidas, pelo menos em parte, por seus efeitos psicoativos.

DROGA ILÍCITA: uma substância psicoativa, cuja produção, venda ou uso são proibidos. Estritamente falando, não é a droga que é ilícita, mas sua produção, venda ou uso em circunstâncias específicas em uma dada jurisdição (*veja* substâncias controladas). “Comércio de drogas ilícitas”, um termo mais exato, refere-se à produção, distribuição e venda de qualquer droga fora dos canais sancionados legalmente.

DROGA LÍCITA: uma droga que está legalmente disponível por receita médica em determinada jurisdição ou, por vezes, uma droga legalmente disponível sem receita médica.

Goodman e Gilman (1996) conceituou farmacologicamente e clinicamente o termo técnico “droga”, traduzindo conceito técnico da OMS como:

qualquer substância de origem animal, mineral, vegetal ou sintética, que introduzida no organismo humano, em quantidade que não signifique alimento, modifica uma ou mais de suas funções fisiológicas ou psicológicas. Se as modificações forem benéficas, será então um medicamento. Se forem maléficas, será um veneno.

Basicamente, as leis que tratam do assunto drogas no Brasil são a extinta Lei nº 6.836/76 e a atual Lei nº 11.343/06, que trazem respectivamente os seguintes conceitos legais sobre drogas:

- a. Lei do Brasil nº 6.368, de 21 de outubro de 1976, relata no Art. 36 que: Para os fins desta Lei serão consideradas substâncias entorpecentes ou capazes de determinar dependência física ou psíquica aquelas que assim forem especificados em lei ou relacionados pelo Serviço Nacional de Fiscalização da Medicina e Farmácia, do Ministério da Saúde.
- b. Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006, que instituiu o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad relata no artigo 1º, parágrafo único, que, “Para fins desta Lei, consideram-se como drogas as substâncias ou os produtos capazes de causar dependência, assim especificados em lei ou relacionados em listas atualizadas periodicamente pelo Poder Executivo da União”.

Ambas as legislações tratam da condição da dependência química ou psicológica causada pela droga, uma vez que não vislumbram o caráter comportamental do sujeito, ou aspectos educacionais ou farmacológicos, mas meramente punitivo.

Ainda, a Portaria n.º 344, de 12 de maio de 1998 (BRASIL, 1998), da Agência Nacional de Saúde – ANVISA aponta que:

- a. Droga é qualquer substância ou matéria-prima que tenha a finalidade medicamentosa ou sanitária;
- b. Medicamento qualquer produto farmacêutico, tecnicamente obtido ou elaborado, com finalidade profilática, curativa, paliativa ou para fins de diagnóstico.

A classe de produtos químicos mencionados na Portaria supracitada, e enquadrados como droga e denominados de saneantes, consistem em substâncias ou preparações destinadas à higienização, desinfecção ou desinfestação domiciliar, em ambientes coletivos e/ou públicos, em lugares de uso comum e no tratamento de água, que compreende: detergentes e seus congêneres, alvejantes, desinfetantes, desodorizantes, esterilizantes, algicidas, fungicidas para piscinas, desinfetante de água para o consumo humano, água sanitária, produtos biológicos, inseticidas, raticidas, jardinagem amadora e repelente.

Os conceitos ora apresentados servem como parâmetro para as análises dos discursos dos estudantes, pais/mães ou responsáveis e de professores, considerando-se que a sua construção é apropriada do meio acadêmico, ou seja, por intermédio da pesquisa para os usos na escola, jurídico e no meio social amplo.

2.2.4 PROERD enquanto programa de prevenção

O breve estudo sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD se faz necessário nessa etapa da revisão de literatura, uma vez que esse programa será utilizado como modelo de ação formativa na área da prevenção primária sobre drogas, para os estudantes das quartas séries do ensino fundamental.

O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD é baseado originalmente no Programa Americano denominado *Drug Abuse Resistance Education* (DARE), tendo passado por intensa adaptação à realidade brasileira, contextualizado na sociedade paranaense e, atualmente desenvolvido em 58 países, nos cinco continentes, tendo alcançado aproximadamente 50 milhões de crianças até a presente data.

Como atividade educativa de prevenção primária, foi implantado no Estado do Paraná no ano de 2000, como iniciativa da Polícia Militar do Paraná, embora, no Brasil, tenha seu início no Estado do Rio de Janeiro, em 1992, na prevenção às drogas e ações que gerem violência. É aplicado a estudantes que cursam as quartas e sextas séries do ensino fundamental e a previsão de formação de Educadores Sociais para formarem pais, professores e o vasto entorno social, na construção de conhecimentos para a intervenção nas escolas, na família e na comunidade.

A partir do ano de 2000, equipes de pesquisadores da Universidade de Akron e da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), ao observarem o contexto de aprendizagem do Programa *DARE* para o denominado “currículo com 17 lições”, gradativamente substituído nos países, observou que este, embora apresente resultados satisfatórios nas comunidades, não alcança adequadamente as demandas de ensino para a sala de aula, que em primeira análise é o segundo local²⁵ onde se percebe o resultado da aplicação do trabalho de prevenção primária.

Assim, foi desenvolvido um currículo próprio que contém dez lições para estudantes que se encontram nas quartas e sextas séries do ensino fundamental, respeitando-se as necessidades de desenvolvimento psicológico e maturacional dos estudantes, conforme a síntese genérica do conteúdo das lições:

- Adquirir as habilidades e conhecimentos para reconhecer e resistir à pressão dos companheiros ou grupos quando do oferecimento de álcool, cigarros ou outras drogas;
- Desenvolver a autoestima;
- Aprender técnicas de como ser seguro;
- Maneiras de dizer não às drogas;
- Aprender alternativas positivas ao uso de drogas;
- Aprender a lidar com o estresse e resolver conflitos;
- Resistir ao envolvimento com gangues;
- Redução da violência;
- Consequência dos atos de vandalismo e violência;
- Aprender a tomar decisões;
- Construir habilidades de comunicação;
- Noções de cidadania.

²⁵ O primeiro espaço educativo e de construção de valores morais e sociais é a família.

De acordo com a análise dos manuais utilizados no Programa²⁶, oferece linguagem acessível à faixa etária a que se destina através de variadas atividades interativa com a participação de grupos em aprendizado cooperativo.

Ponto de grande relevância do PROERD reside no vínculo afetivo que o Instrutor do PROERD, também denominado de Educador Social do PROERD, estabelece com os estudantes, em função da relação pedagógica e da aproximação proporcionada pelo policial-militar em sua atividade de docência na escola.

O vínculo afetivo contribui para o denominado aprendizado cooperativo, que se dá em relação triangular entre o estudante, o professor e o policial-militar educador do PROERD, em regime de cooperação mútua, resultando em aprendizagem significativa, de acordo com estudos no campo da educação.

As atividades foram projetadas para estimular os estudantes a resolverem os principais problemas na faixa etária que se encontram e, neste contexto, podem ser incorporadas ao currículo, agregando assuntos como saúde, ciências, estudos sociais, literatura e outros de natureza social.

As lições do PROERD ensinam as crianças e adolescentes a reforçarem a autoestima, lidar com as tensões, resistir às pressões dos companheiros e da mídia, além de desenvolver conceitos de cidadania.

Os policiais-militares que atuam no Programa são rigorosamente selecionados e formados por profissionais da área de educação, para atuarem nas escolas e junto às famílias. O policial-militar do PROERD atua uma vez por semana em turmas de quartas e sextas séries do ensino fundamental e no curso para pais, sendo que o foco principal do Programa regular é a abordagem de temas sobre a valorização da vida e a tomada de decisões.

No Paraná, atualmente, o Programa aplica o “currículo atualizado”, conforme Livros do Estudante da 4ª e 6ª série do ensino fundamental (Anexos A e B), que prevê alcançar as quartas e sextas séries do ensino fundamental, com dez lições cada, e o currículo para pais, que contém cinco lições.

O “currículo atualizado” pelas Universidades de Akron e Califórnia apresenta características importantes para a construção de projetos de prevenção bem sucedidos, conforme especifica o Manual do Instrutor da 4ª série (2004, p. 5):

²⁶ Manuais utilizados para a formação de Instrutores dos PROERD (também denominados de Educadores Sociais do PROERD) e livros do estudante para as quartas e sextas séries do ensino fundamental e curso para pais ou responsáveis.

- os riscos sociais, legais e físicos, bem como as consequências de curto prazo decorrentes do uso de cigarro, álcool, maconha, inalantes e outras drogas lícitas e ilícitas;
- as crenças comuns dos estudantes sobre a extensão do uso de substâncias pelo seu grupo são geralmente distorcidas, porém, podem ser examinadas reflexivamente e mudadas através da compreensão da real extensão desse uso por seu grupo;
- diálogo, afirmação, estratégia de negação e outras práticas de resistência são centrais para se poder lidar com o desejo e as pressões para fazer uso da drogas;
- Estratégias de prevenção ao uso de drogas bem sucedidas necessitam de envolvimento de pais e líderes comunitários, intervenções de agentes ao longo dos anos, aprendizado significativo para os estudantes e tempo suficiente para as discussões e aprofundamento na sala de aula para ampliação em sua prática cotidiana.

O Programa com 10 lições é desenvolvido pelo educador PROERD por meio de uma lista de tarefas e procedimentos a cada lição. Tais procedimentos apresentam linhas muito similares a pedagogia do condicionamento, que tem como objeto a mudança comportamental pela repetição contínua de textos, destreza em fornecer respostas prontas ao educador do Programa através da inscrição de textos em um questionário pré-estabelecido na “cartilha”, reforço do comportamento por meio da teatralização de cenas do cotidiano, e outros aspectos.

O projeto inicial do *DARE* foi desenvolvido nos Estados Unidos, em ambiente com base teórica behaviorista, e se observa conceitos educacionais norte-americanos adotados por B. F. Skinner.

O Programa demonstra, pelas suas características, não possuir base construtivista²⁷. O modelo é comportamental, e objetiva conseguir comportamentos condicionados através da formação de hábitos pela manifestação de um incentivo que atua como reforço.

De acordo com o Manual do Facilitador, o “currículo atualizado” prevê o uso da facilitação como ferramenta de trabalho do policial-militar do PROERD, e aponta que o novo papel desse educador “é ser ‘facilitador’ da construção coletiva do conhecimento, um ‘mediador’ da aprendizagem, indo assim ao encontro das demais teorias pedagógicas” (2004, p. 5).

27 Esta discussão foi levada por educadores de alguns países que participaram da “18th. *DARE International Conference*”, ocorrida no mês de agosto de 2005, em San Antonio, Texas, Estados Unidos, e respondida em palestra realizada pela pedagoga Profa. Dra. Anita Brian, que participou da equipe de pesquisadores que desenvolveu o Currículo Atualizado do DARE. A pesquisadora discursou que o Programa realmente possui a base comportamentalista como essência epistemológica.

Importante frisar que de acordo com o citado Manual, ao educador PROERD é que cabe instigar, estimular os estudantes para “construírem juntos o novo conhecimento, valorizando e colocando em primeiro plano as discussões dos estudantes nas atividades realizadas nas equipes” (2004, p. 6). Nesse modelo, Becker aponta que “o professor é um auxiliar do estudante, um facilitador” (2001, p. 19). O autor ressalta que o estudante possui um saber que ele precisa apenas trazer à consciência, organizar, ou ainda recheiar conteúdo.

Importante salientar, de acordo com Perovano (2006), que por mais que o programa tenha sido desenvolvido no ambiente epistemológico empirista, os resultados sociais de aplicação do Programa são consideravelmente positivos para as comunidades escolares, conforme apontados pelas estatísticas de aplicação do PROERD, constantes a seguir.

A Diretriz 006/2000 – PM/3 é o documento que regula a atuação do PROERD no âmbito da Polícia Militar do Paraná. Perovano (2006) considera que o primeiro item dos objetivos traz a importância de se efetivar um sistema de prevenção contra a violência e o uso de drogas.

O sistema *DARE* Internacional cresceu na trilogia “família, escola e polícia”, a concepção de “comunidade”. A sociedade que contém o ambiente escolar não permite mais que esta se enclausure em um microcosmo, descolado da comunidade. A escola deve permitir a participação dos diversos elementos que compõem as culturas locais, privilegiando a contextualização.

Pensar apenas em prevenção primária, quando se fala do PROERD é não levar em consideração que estudantes poderão fazer o uso eventual de substâncias psicoativas. O educador do PROERD deverá observar que está lidando com a prevenção primária e secundária, e nesta posição deverá realizar a adequada intervenção quando diagnosticado algum caso em sala de aula.

Outro aspecto, como segundo fator dos objetivos, são as estratégias preventivas para reforçar fatores de prevenção em que o principal fundamento do PROERD é a educação. O Programa já se constitui como uma estratégia, pois possui o suporte governamental em ações sobre prevenção ao uso de drogas. O fundamental nesse item constitui o reforço na possibilidade de realizar implementações no conteúdo pedagógico do Programa.

O terceiro fator descrito nos objetivos gerais corresponde à prevenção da criminalidade através de programas de prevenção. Os crimes não relacionados às

drogas, mas ao uso indevido destas ou o tráfico. Importante apontar que nas estatísticas, os estudantes que receberam informações sobre prevenção às drogas e cultura da paz, não deveriam fazer parte das estatísticas comparativas, pois o plano ideal é a mudança de comportamento advindo por intermédio da educação. A possibilidade dos sujeitos se envolverem em situações geradoras de violência, em tese será menor se os indivíduos tiverem o conhecimento das consequências advindas de ações violentas.

O termo “educador”, em referência ao policial-militar que atua no PROERD, foi utilizado pela Profa. Dra. Araci Asinelli-Luz, pela primeira vez, nos primórdios da implantação do Programa no Paraná e o conceito foi estudado e ampliado por ocasião da Dissertação de Mestrado em Educação, junto à UFPR, concluída e defendida por Perovano (2006), que discorreu sobre as concepções de formação dos “Instrutores do PROERD”, designação militar do profissional que realiza a atividade de docência no interior dos quartéis, para a caracterização do profissional “Educador Social²⁸”, face à confluência de tarefas para área educativa em que se encontra inserido.

Um fator que permite a transição do termo, de instrutor para educador, se insere na definição da prática educacional social, referendado no que o conteúdo do Programa propõe e da própria atividade pedagógica realizada por esse profissional.

Placco (2002), quanto à caracterização funcional e social do educador, diz respeito ao desenvolvimento do ser humano e a educação se constitui em dois aspectos conjugados: o primeiro diz o que é o ser humano e como se constitui, e o segundo diz respeito à concretização dessa constituição. Isso nos permite dizer que a educação social não é um mero valor ou tarja agregada à pessoa ou ao sujeito em formação, mas é constitutiva da pessoa nesse processo de transição identitária. É o

²⁸ A concepção de “educador social” tem encontrado espaço nas discussões sobre educação com os cinco Centros de Formação do PROERD no Brasil que, de acordo com entendimento de Coordenadores Regionais, será gradativamente adotado pelos Entes Federativos brasileiros. A própria Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, cuja responsabilidade de credenciamento do PROERD nos Estados é do departamento denominado de Núcleo de Assuntos de Narcóticos – NAS, compreende que este encaminhamento revela ser adequado, adotando-se a postura da formação continuada na constituição desse educador. Os Centros de Formação do PROERD são organismos credenciados pela Embaixada Americana dos Estados Unidos e sediados nas Polícias Militares dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio de Janeiro e o Distrito Federal e têm por competência credenciar os educadores, mentores e facilitadores para o desenvolvimento de atividades letivas.

curso onde, pela mediação social, o indivíduo internaliza a cultura, internaliza valores e se constitui ser humano.

De acordo com Romans (2003) a educação social é, pois, um conjunto de saberes seja teóricos, técnicos, experienciais, descritivos ou normativos, mas saberes que tratam de um objeto determinado. Esse objeto (objeto material, neste caso) é o que chamamos de educação social. A educação social pertence, portanto, à ordem das práticas, processos, fenômenos, quer dizer, à ordem da “realidade educativa”.

Assim, o termo completo “educação social”, indica que se está diante de um tipo ou de uma classe de educação, ou seja, uma parcela do universo da educação. Localizar e delimitar essa parcela que acolhe a todos os fenômenos que rotulamos como “educação social” limitaria o estudo deste objeto.

Nesse caso o adjetivo “social” se referiria a um dos objetivos da educação: o desenvolvimento da dimensão “social” da personalidade. Conforme pontuado por Romans (2003, p.17), a pedagogia social seria então a disciplina que tem como objeto a educação social do indivíduo, tomando essa expressão designativa semelhante ou paralela a expressões como “educação intelectual”, “educação moral”, “educação estética”.

Assim, educador social é um profissional que pode agir e interagir na prevenção e resolução dos problemas sociais de maneira criativa. Feroso (1998) aponta que como "profissional híbrido" (1998), pode atuar de diferentes formas, com a família, com as crianças ou jovens, no meio onde se registrem focos de violência e mesmo na escola como elemento mediador.

O Educador Social atua nos campos da educação não formal, em ações sócio-educativas e de inserção social. Apesar de haver discursos divergentes acerca do âmbito de intervenção poder ser formal, informal ou não formal, Petrus (1997, p. 31) diz simplesmente que "a educação social não deve ter, entre as suas competências, a responsabilidade da atividade escolar".

Conforme apontado por Perovano (2006), os policiais-militares que atuam no PROERD podem desempenhar as suas atividades na escola, desde que formalmente aprovado o Programa pela direção da escola, bem como atuar para além do espaço da escola, em setores sociais, em duas funções não menos importantes: desenvolver e promover a qualidade de vida de todos os cidadãos; e adotar estratégias de prevenção das causas dos desequilíbrios sociais. Em outras

palavras, apesar das relações entre educação social e marginalização serem evidentes, com a marginalização não se esgota o âmbito da educação social.

De acordo com Petrus (1993), importante objetivo da educação hoje é adquirir as competências sociais necessária para adaptação e o êxito social. O autor aponta que seria imperdoável irresponsabilidade pensar que o futuro da educação é um problema a ser discutido apenas entre pedagogos e educadores. Afirma que “em nossa sociedade, falar de educação é se referir à política, à saúde, ao ócio, à economia, ao trabalho, à produção e à socialização” (p. 97). A educação é fato político, além do conhecimento, em sua concepção mais ampla, envolve aquisição de competências sociais, é também participação social.

Assim, reduzir a “educação” a “educação escolar” é focar parcialmente a realidade. A escola não é reserva natural da formalidade e do rigor pedagógicos. As outras formas de educação, a “educação não-formal ou informal” podem ser tão formais, ou mais que a própria escola, em função do método e do compromisso assumidos pelos educadores.

Na pesquisa realizada por Perovano (2006), consta a análise comparativa acerca do pensamento de Petrus (1997) sobre as competências necessárias ao desempenho das atividades do educador social, em comparação com a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2007), conforme descrito na Figura 4 a seguir.

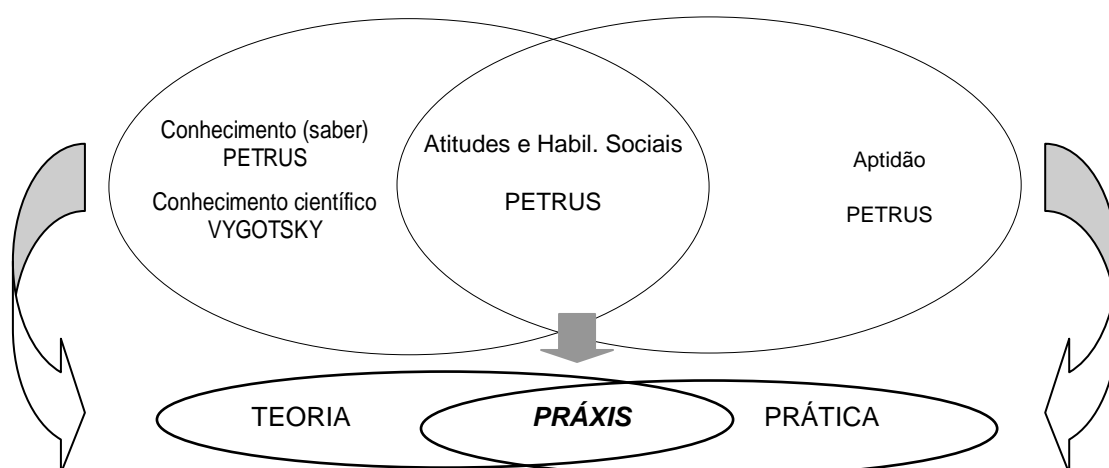


FIGURA 4 - COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO EDUCADOR SOCIAL NA RELAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS ESPONTÂNEOS, CIENTÍFICOS E VERDADEIROS

FONTE: PEROVANO, 2006.

A Figura 4 sintetiza as competências que o educador social deve possuir, nas relações entre saber e conhecimento, saber fazer e desempenho da função educativa e o saber se relacionar com o conjunto de relações interativas que se estabelece nas intervenções educativas.

Ele posiciona os três níveis de competências nas extremidades de cada elipse representada. A extremidade direita encontram-se relacionadas as competências de ordem prática denominadas de aptidão e os conceitos espontâneos que proporcionam o seu suporte. No lado esquerdo o conhecimento e o saber relacionados com os conceitos científicos, que sustentam e orientam as ações pedagógicas do professor.

Na interseção das faces das elipses está situadas a atitude e a habilidade social com os conceitos verdadeiros, pelo conceito de práxis. Este último caracterizado pela atividade de transformação das circunstâncias de trabalho do educador desenvolver o trabalho utilizando-se dos conhecimentos práticos - por vezes do cotidiano do professor e do estudante – para a aplicação em projetos comunitários ou de sua realidade imediata, assim como outros que possibilitam criar novas estratégias e espaços pedagógicos, determinando a formação de novas circunstâncias.

Na relação dialética entre os conceitos espontâneos ou cotidianos, como resultados dessa interação emergem os conceitos verdadeiros, aos quais se refere como constituindo compreensões mais profundas do que pode ser considerada a base da aptidão de um indivíduo em um domínio específico.

Petrus (1993) entende que competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e qualidades que permitem a uma pessoa realizar bem as tarefas encomendadas. Portanto não é um termo entendido como o perfil de um posto, mas como a qualidade, a competência na realização do mesmo.

Propõe três grandes tipos de competências, em constante aperfeiçoamento: o conhecimento, as capacidades e as atitudes que os educadores necessitam para o desempenho de suas tarefas (p. 125).

O conhecimento a que o autor se refere é dividido em duas classes: o conhecimento geral, adquirido mediante estudos que cada país determinará para que um educador social possa atuar profissionalmente como tal e, o conhecimento específico, necessário para o desempenho das ações para trabalhar com as coletividades, problemáticas, situações e que é susceptível de ser aperfeiçoado com a formação contínua.

Com base nessas afirmações, o policial-militar do PROERD, ao ascender à função de educador social, carrega consigo o compromisso da aprendizagem e domínio de habilidades sociais (comunicação, trabalho em equipe, mediação) e atitudes (caráter otimismo, criatividade, senso analítico e crítico, controle da emotividade, controle do estresse, reflexiva sobre a sua prática) (ROMANS, 2003) para trabalhar junto a crianças e adolescentes na escola e demais espaços sociais, nas intervenções educativas.

Nesse sentido Vygotsky (2007) procura analisar a função mediadora, presente nos instrumentos psicológicos²⁹, que é provocadora de mudanças externas, pois, amplia a possibilidade de mudanças no meio, através da realização de tarefas específicas.

A invenção do uso de signos auxiliares, para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, entre outros.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, somente que, agora, no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica, de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Vygotsky (2007), nos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, inclui a investigação do efeito da instrução escolar formal sobre o desenvolvimento do pensamento. Ele via a instrução como fundamentalmente diferente da aprendizagem espontânea dos conceitos cotidianos. Teorizou também que tal experiência teria um impacto diferenciador e transformador sobre o desenvolvimento mental dos sujeitos na escola.

Ele fez então a distinção entre os conceitos espontâneos ou cotidianos e os conceitos científicos, o primeiro encerra as propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais de seu referente. Já o conceito científico implica em certa posição em relação a outros conceitos, ou seja, um lugar em um sistema de conceitos.

O saber fazer, como principal característica do quesito aptidão, está atrelado aos conhecimentos espontâneos, conforme se refere Petrus (1993). Já o saber, que é o conhecimento, citado por Petrus possui uma relação direta com o conhecimento científico apontado por Vygotsky (2005).

²⁹ Tem a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto, internas do indivíduo.

Em estudo realizado por Elbaz³⁰ (1981, citado por MOLL, 1996), comprovou-se que o professor demonstra especialização, agindo com conceitos verdadeiros. O professor necessita integrar conceitos específicos e espontâneos para formar o que o pesquisador denomina de conhecimento prático. Ele aponta ainda que os profissionais da educação para lidarem com problemas buscam conhecimento prático, e que é visto como conhecimento da prática. Isso reforça a atitude, enquanto competência (saber ser) e as habilidades sociais (saber fazer), apontadas por Petrus (1993), como a relação entre os conceitos verdadeiros descritos por Vygotsky (2005), que permitem as interações educativas.

Compartilhando as experiências junto aos policiais-militares, educadores sociais do PROERD, foi possível observar a identificação com a atividade de docência junto aos estudantes das quartas séries do ensino fundamental, seus anseios profissionais e suas necessidades formativas.

Nesse sentido, Nóvoa (1998, p. 115) relata sobre a identificação da profissão docente.

Na problemática da identidade, situa-se a questão da identidade profissional. Derouet (1988) quando se refere à identidade profissional dos educadores e professores chama-lhe uma montagem compósita. É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase de opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológicas. É uma construção que as marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, querem ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (*sic*).

O processo de construção de uma identidade profissional própria, não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e ao profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto que se desenrola.

Esse profissional da segurança pública está imbricado em uma nova tarefa, a de educar. Esse ponto gerou inicialmente alguns conflitos tais como: seria esse profissional da área da educação? Estaria ele em condições para resolver questões pedagógicas em sala de aula?

³⁰ ELBAZ. F. *The teacher's practica knowledge: report a case study*. Curriculum Inquiry, 1981.

A questão central da investigação está na mudança dos rumos da identidade profissional do indivíduo, contudo, um pressuposto teórico aqui levantado é o de que quanto mais complexa e especializada a profissão, neste caso, o campo da educação, mais ela implica e exige formação/socialização profissional que visa atribuir uma nova dimensão à identidade social do sujeito.

Segundo Estrela (1997), esta profissão de professor é altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional específico e a forma como é avaliada a sua legitimação, como quanto ao seu processo de formação e socialização inicial, que demanda uma relação dos sujeitos com o magistério, constituindo-se em um processo histórico.

No ano de 2007 foi realizado um “Curso de Formação de Educadores Sociais para o PROERD – Categoria Instrutor para o Curso de 4ª e 6ª série do ensino fundamental – X Turma”.

Para essa etapa foram reformulados e sistematizados os procedimentos para as inscrições e processo seletivo dos candidatos ao Curso de Atualização Profissional - Formação de Educadores Sociais do PROERD – Categorias Instrutor – X Turma, conforme preconizado no Edital nº 001/07 com base na pesquisa realizada por PEROVANO (2006), que elenca as competências necessárias para a constituição do educador social do PROERD.

A seleção prevê, atualmente, quatro fases:

- a. 1ª. Fase: teste psicométrico realizado pela equipe de psicólogos do Centro de Recrutamento e Seleção – CRS com finalidade de detectar habilidades sociais dos candidatos;
- b. 2ª. Fase: redação aplicada pelos profissionais do CRS;
- c. 3ª. Fase: entrevista realizada pelos profissionais do CRS;
- d. 4ª. Fase: entrevista realizada pela banca de Mestres e Mentores do PROERD.

A formação dos policiais-militares possui os seguintes focos estratégicos na área da segurança pública:

- a. Estabelecer uma estratégia preventiva para reforçar os fatores de proteção, em especial referentes à família, escola e comunidade, que favoreçam o desenvolvimento da resistência em jovens que poderiam correr o risco de envolverem-se com drogas e problemas de comportamento violento;

- b. Estabelecer condutas pedagógicas unificadas para atuação do policial-militar em sala de aula, na atuação como Educador Social do PROERD;
- c. Atuar como multiplicador de informações sobre educação preventiva sobre drogas e violência, através de ações de valorização da vida;
- d. Desenvolver o PROERD nas escolas do Estado do Paraná com qualidade e compromisso com o resultado final.

A Coordenação Estadual, com base na Diretriz 006/2000 – PM/3 preconiza os seguintes objetivos para o Curso de Formação dos policiais-militares que atuam no Programa:

- a. Proporcionar aos policiais-militares formação adequada para aplicação do currículo atualizado do PROERD, para realizarem intervenção nas escolas através da educação preventiva sobre drogas, violência e outros aspectos de relevância social;
- b. Viabilizar o atendimento com o PROERD nas Unidades Operacionais de Área – (UOp.A), bem como proporcionar às comunidades estudantis de quartas e sextas séries do ensino fundamental, profissionais para atenderem as demandas existentes;
- c. Formar na área da educação preventiva às drogas e à violência, policiais-militares, na concepção do Curso de Formação Educadores Sociais do PROERD – Categoria Instrutor – Currículo Atualizado, para aplicação imediata no Programa em escolas públicas e particulares do Paraná;
- d. Desenvolver nos policiais-militares o senso comunitário (de Polícia Comunitária) para pronta intervenção junto às escolas, família e o comunidade, com o fim de produzir os melhores resultados juntos às populações a que aplicar o Programa.

O “Curso de Formação de Educadores Sociais para o PROERD – Categoria Instrutor para os Curso de 4ª e 6ª série do ensino fundamental” possui módulo complementar em Educação Social, composto por temas gerais como legislação específica para a área, psicologia da educação, prevenção às drogas e violência e formação de educadores.

Quanto aos Resultados dos Programas DARE e PROERD, algumas pesquisas realizadas nos Estados Unidos e Brasil relatam acerca dos resultados sociais que os Programas *DARE* e PROERD apresentaram.

A Universidade de Ohio realizou pesquisa através da *Maxell School* com professores de escolas do Estado de Ohio, em 150 estabelecimentos de ensino onde havia sido implantado o Programa *DARE*, sendo as drogas o problema que mais aflige a comunidade escolar.

Nessa pesquisa, 87,9 % dos professores afirmou que o Programa *DARE* realizou uma mudança positiva nas atitudes com respeito às drogas, sendo reconhecido pelos diretores e professores (95,5 %), como programa de maior impacto na mudança comportamental dos estudantes.

Os estudantes afirmaram que se tornaram mais capazes de resistirem às pressões dos amigos para o uso de drogas, com um índice de 80%. No aspecto atitudinal dos estudantes, em relação à polícia, de acordo com a percepção dos educadores, 50% foram positivas e, mais de 41% foram classificadas como entusiástica.

Por último, foi perguntado se com base nos resultados alcançados, recomendariam a adoção do Programa *DARE* para outras escolas, 95,2% responderam que sim.

Na pesquisa realizada por West e O'Neal (2004), o Departamento de Polícia de Houston avaliou no ano de 2004 estudantes das quartas séries do ensino fundamental, por intermédio da Universidade de Austin, onde observou que:

- a. 91% dos estudantes pesquisados apontaram que o policial é a pessoa adequada para ensinar sobre álcool e outras drogas;
- b. Estudantes de todas as séries sentem-se seguros quando da presença do policial na escola;
- c. Os estudantes que tiveram o *DARE* possuem uma percepção aguçada quanto aos riscos associados ao uso de drogas;
- d. Estudantes apresentaram grande habilidade para recusar tabaco, álcool e outras drogas.

No ano de 2003, a Polícia Militar do Estado de São Paulo encomendou uma pesquisa para o Grupo de Estudos Interdisciplinares de Álcool e Drogas – GREA, do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo – IPq/USP, onde foram entrevistados 1.638 pessoas da capital e do interior do Estado

de São Paulo, entre estudantes, professores e pais ou responsáveis de escolas públicas e particulares. Na pesquisa, foram incluídos estudantes que tiveram o PROERD após cinco e dez anos de aplicação. Os principais resultados obtidos foram:

- a. Os Instrutores do PROERD conquistaram a credibilidade dos pais, professores e crianças, sendo eles 'peças chave' para o sucesso do Programa;
- b. Os pais são unânimes ao afirmarem que as crianças gostaram do PROERD;
- c. As crianças costumam passar para outras pessoas todas as informações que adquirem;
- d. A maioria dos pais relata que seus filhos mudaram de comportamento em termos de organização e disciplina, entretanto os professores afirmam que estas sofreram mudanças comportamentais positivas durante e após a aplicação do Programa;
- e. O PROERD contribuiu para reforçar ou complementar o conhecimento transmitido na escola sobre assuntos relacionados aos temas sociais e contemporâneos, e até mesmo abrir espaço para a discussão em casa;
- f. Alguns pais afirmaram mudança em suas idéias e comportamento, através de seus filhos, após o PROERD;
- g. A maioria dos professores, coordenadores e diretores considera boas as aulas do PROERD;
- h. Os pais e professores sentiam-se pouco preparados ou desinteressados para tratar do assunto drogas e violência com os estudantes. Após o Programa sentiram-se mais seguros para trabalhar com as crianças o problema das drogas, afirmaram estar mais informados e mais disponíveis para ouvir;
- i. Para pais e professores, as consequências de um programa como o PROERD na escola, são positivas, uma vez que as crianças ficam conscientes das questões sociais, ficam menos agressivas, mais disciplinadas, mais companheiras, responsáveis e mais interessadas pelo tema.

O PROERD é percebido positivamente pelos pais e corpo docente, pois é considerado um programa:

- a. Capaz de informar e esclarecer as crianças sobre drogas e violência;
- b. É um aliado dos pais na medida em que:
 - 1) Abre margem para os temas serem discutidos em casa;
 - 2) Reforça a orientação e esclarecimento que os pais dão aos filhos;
 - 3) Transmite conhecimento para as crianças que não recebem nenhum tipo de orientação em casa;
 - 4) É um aliado dos professores, uma vez que o Programa provoca mudança no comportamento da criança;
 - 5) É necessário a sociedade enfrentar problemas sérios com drogas.

A pesquisa apontou ainda alguns aspectos negativos quanto à aplicação do Programa:

- a. Não ter palestra inicial para explicar o Programa para os pais;
- b. Corpo docente: instrutores³¹ que faltam muito; Instrutor com falta de habilidade em chamar a atenção de estudantes; duração do Programa de seis meses, considerada curta; horários fixos sem possibilidade de remanejamento;
- c. Pais e Corpo Docente: Programa não ser desenvolvido em outras séries.

A Dissertação de Mestrado em Educação junto à Universidade Federal do Paraná, desenvolvida por Lopes (2003), investigou as representações de prevenção ao uso de drogas e a produção dessas representações pelas professoras em cujas salas de aulas acontecem as aulas do PROERD. As representações manifestas pelas professoras investigadas validam o PROERD como metodologia adequada de prevenção junto às crianças, a ponto de afirmarem não haver a necessidade de outra intervenção de prevenção na escola, bem como manifestarem autoconceito negativo em termos de habilidades e competências para fazer igual ou melhor que o policial-militar.

Serafim (2003), em pesquisa realizada em três escolas estaduais do ensino fundamental na cidade de Curitiba, Paraná, base de seu trabalho de término de

³¹ Nesse caso mantém o termo “instrutor” porque o policial-militar não conseguiu desenvolver as habilidades e competências de educador social do PROERD.

curso de graduação, com 105 estudantes voluntários da sétima série do ensino fundamental que participaram do PROERD em 2000, quando estudavam na quarta série do ensino fundamental, conclui que:

- O Programa nas escolas surtiu efeito, uma vez que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa lembrava-se do PROERD e seus propósitos, assim como o índice de usuários de drogas foi praticamente nulo, pois apenas cinco deles haviam feito algum tipo de uso experimental de drogas.

Linhares (2006), em sua dissertação de Mestrado em Educação, realizou ampla discussão crítica acerca da drogadição e suas decorrentes modificações dentro do modo capitalista de produção. Na pesquisa ficou demonstrado que o PROERD “é opção extremante salutar, tendo em vista que está organizado sistematicamente dentro da escola e vem sendo aplicado nas vinte e sete capitais brasileiras e no distrito federal” (p.149).

Lopes (2003), Linhares (2006) e Perovano (2006), a partir dos estudos realizados constataram que os professores estão pouco envolvidos com a questão prevenção ao uso de drogas e preferem não se envolverem diretamente em ações preventivas, bem como justificam não disporem de conhecimentos para enfrentar o tema drogas com segurança.

Os esforços em prol da educação preventiva devem ter o incentivo para a formulação de uma cultura de prevenção. Para que isso ocorra é preciso que a questão *droga*, esteja contextualizada com outras temáticas sociais tais como ocorre na realidade social, e não trabalhada de maneira isolada. Nesse sentido, as propostas de educação preventiva envolvem o ato de restabelecer sentidos para a vida social, desenvolvendo valores e normas éticas baseadas no respeito à pessoa e às suas diferenças, bem como aos ambientes e às tradições culturais, religiosas e históricas.

A escola, como espaço ecológico de desenvolvimento humano, portanto, de formação, necessita adotar claramente propostas às temáticas sociais através da prevenção como proposta educativa, nas searas que abordem temas sobre cultura da paz, drogas, sexualidade, família, consciência ambiental, cultura política, dentre outros.

O educador social do PROERD sente a necessidade de formação continuada e percebe que sua posição como educador não se constitui como um designativo, um

rótulo, mas uma construção consciente que somente será possível através de formação adequada às suas necessidades cotidianas.

Concebe que seu desenvolvimento profissional é um projeto que se inicia no momento da sua formação inicial e ao longo da carreira, com vistas à aprendizagem contínua, interativa e que combina uma variedade de aprendizagens, para que possa “aprender a ensinar”.

2.3 O ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

2.3.1 A Psicologia Histórico-Cultural

O mundo ocidental, conforme menciona Moll (1996), tem testemunhado um interesse crescente pela contribuição de Vygotsky para a psicologia da educação. Por que Vygotsky continua sendo atual, uma vez que morreu a mais de setenta anos? O que há em seus trabalhos que faz com que psicólogos, historiadores da educação e educadores tenham interesse em seus escritos? Por que a psicologia histórico-cultural pensada à época na Rússia, desperta o interesse até os dias de hoje no ocidente?

A concepção Vygotskyana de história e o uso que Vygotsky fez dela referindo à ciência, à psicologia e à história da psicologia devem ser pensados com seriedade, uma vez que o uso da história para Vygotsky não se exaure na história filogenética das espécies, na história do desenvolvimento das culturas, ou na história da individualização ontogenética de cada pessoa.

Vygotsky atribuiu à história um papel central em seu sistema psicológico, já que para ele os processos mentais superiores são o resultado da interiorização dos meios culturais reguladores do comportamento humano.

Vygotsky era médico, tendo sido graduado no Instituto Médico de Moscou e em Karkov. Ministrou um curso de psicologia na Academia de Psiconeurologia da Ucrânia e dirigiu o Departamento de Psicologia do Instituto Soviético de Medicina Experimental. Em Moscou criou o Departamento de Psicologia do Instituto Soviético de Medicina Experimental e dirigiu um departamento de educação de crianças deficientes físicas e retardadas mentais em Narcompros (Comitês Populares de

Educação) além de ministrar cursos na Academia Krupskaya de Educação Comunista, na Segunda Universidade de Moscou e no Instituto Pedagógico Hertzen, em Leningrado. Nesta época reuniu um grande número de jovens cientistas que trabalhavam nas áreas da psicologia e de anormalidades físicas e mentais³². Vygotsky morreu de tuberculose em 11 de junho de 1934.

Sobre os sistemas históricos, de acordo com Moll (1996), correspondem a o resultado de práticas sociais e as regras são a estrutura interna de práticas que foram desenvolvidas historicamente para responder às necessidades dos ambientes físicos e sociais e evoluem de acordo com a sua própria dinâmica. Essas regras ajudam a organizar a vida social e ao mesmo tempo são interiorizadas pelos seus membros de modo a governar o comportamento de cada um e diversas situações do cotidiano. Assim, o impulso para a mudança histórica pode ser encontrado nas necessidades ambientais tal como são entendidas por indivíduos ou pela sociedade em um dado momento histórico. O equilíbrio na totalidade do sistema, segundo o pesquisador, é de alguma forma instável.

Conforme aponta Moll (1996), o papel central atribuído à mente pela abordagem da escola histórico-cultural e o papel especial que os dados transculturais têm no desenvolvimento de suas teorias ficaram claros nas primeiras publicações inglesas, no fim da década de 20 e início da década de 30. O postulado fundamental de suas abordagens é que as funções psicológicas humanas diferem dos processos psicológicos de outros animais, pois são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e emergem das atividades práticas.

O fato de o sujeito possuir idéias sobre drogas (a sua categorização quanto aos tipos, legalidade, formas de uso, etc.) poderá ser explicado através dos cinco postulados básicos da escola histórico-cultural, cujo papel social os dados transculturais têm no desenvolvimento dos sujeitos.

Tais postulados fornecem um silogismo, que de acordo com Vygotsky, permite observar os sujeitos no meio social, fruto de experiências anteriores obtido no sistema de relações sociais, o auxilia em sua mediação cultural e, nesse processo promove a mudança na estrutura das funções psicológicas desse

³² Alexander Romanovich Luria e A.N. Leontiev, psicólogos e neuropsiquiatras russos, foram colaboradores e amigos de Vygotsky integrando a "troika" (grupo de pesquisa liderado por Vygotsky, junto ao Instituto de Psicologia de Moscou).

profissional, o que lhe permite lançar um novo olhar sobre si mesmo e sobre sua formação.

O primeiro postulado diz sobre a importância que a mediação cultural tem no desenvolvimento dos indivíduos. De acordo com Moll (1996, p. 87):

os artefatos culturais são simultaneamente ideais (conceituais) e materiais, (...) a medida que contem na forma codificada as interações das quais eles fazem parte, e isso se aplica à linguagem/discurso, tanto quanto às formas de artefato mais usualmente assinaladas.

O segundo aponta que a mediação cultural, muda a estrutura das funções psicológicas humanas. O terceiro postulado diz que as funções culturais e, conseqüentemente, as funções psicológicas são fenômenos históricos. E esclarece

a história do domínio do homem sobre a regulação do comportamento de outro repete em muitos pontos de seu domínio sobre os instrumentos. Isso pressupõe em uma mudança na estrutura do comportamento, a qual transforma o comportamento direcionado para um fim em um comportamento direcionado por um circuito (1996, p. 88).

O quarto postulado diz que a unidade básica para o estudo dos processos psicológicos é a atividade prática, que Vygotsky (2005, p. 83) chamou de “o método cultural” de pensamento e que “(...) a atividade humana individual é um sistema no sistema de relações sociais”.

O quinto e último postulado, diz que a mediação cultural e a razão, o pensamento em atividade, implicam a especificidade do contexto dos processos mentais. Vygotsky (2005, p. 83) diz que “a mente não é uma rede complexa de capacidades específicas (...). A aprendizagem é a aquisição de muitas habilidades específicas para pensar”.

Esses postulados norteiam os estudos nessa área, uma vez que fazem alusão a importância da construção de conceitos prévios, seja por intermédio das experiências que o sujeito trás consigo, ou por meio de conhecimentos específicos na área da educação preventiva, constituindo-se em um processo histórico na elaboração do conhecimento e de habilidades decorrentes desse.

2.3.2 Algumas implicações no desenvolvimento cognitivo do sujeito na fase de transição da infância para a adolescência

A exposição do conteúdo a seguir redundará na discussão sobre o desenvolvimento cognitivo e sua implicação no desenvolvimento de conceitos para a criança em sua fase de transição para a adolescência.

Os estudantes vêm para a sala de aula com concepções errôneas de ciência, em oposição a absolutamente nenhuma concepção, que deve ser o motivo de preocupação para os educadores. Essas concepções errôneas podem ser notavelmente resistentes à instrução. Por outro lado, as concepções errôneas dos estudantes poderão servir como ponte entre o conceito existente (conceito cotidiano no estado em que se encontra) e a sua relação com o conceito científico.

A instrução, de acordo com Vygotsky (2005), muitas vezes não é apenas uma questão de ensinar informações novas, mas também envolve corrigir antigas crenças, mostrando também que as crenças das crianças funcionam em algumas situações, mas não em outras.

Conforme ressalta La Taille (1992), Vygotsky fornece em seus escritos textos densos, cheios de idéias, numa mistura de reflexões filosóficas, imagens literárias e dados empíricos que exemplificam as asserções gerais colocadas. Contudo, não se tem deste autor um sistema teórico completo que permita a geração de hipóteses específica ou de estudos cruciais que possibilitassem a verificação de suas proposições gerais.

Nesta etapa, torna-se importante discutir o desenvolvimento da criança, na fase de transição da infância para a adolescência, com base na teoria psicogenética desenvolvida por Jean Piaget, que fornece uma idéia clara, através da sequência de estágios ou períodos do desenvolvimento cognitivo. Vale ainda ressaltar que, Piaget em relação a Vygotsky, no que se refere à descrição relacionada ao desenvolvimento da criança e adolescente, desenvolveu um arcabouço teórico consistente e é referência nesse campo do conhecimento, o que torna viável e importante relembrar parte da sua teoria nesta pesquisa.

Assim, importa apontar que a sequência de estágios ou períodos do desenvolvimento cognitivo desenvolvidos por Piaget são: o período sensório-motor dos bebês; o período pré-operatório do início da infância e concebido como estágio

de preparação para as operações concretas; o período operatório concreto e o período das operações-formais da adolescência.

A sequência em períodos compreende a progressão que a criança faz em seu desenvolvimento maturacional e mental, de uma forma de representação física para uma forma simbólica e daí para a representação mental.

Como a presente pesquisa investiga a formação de conceitos sobre drogas no período de desenvolvimento que corresponde à transição da infância para a adolescência, é importante pontuar alguns aspectos relacionados a esses sujeitos nessa fase.

Flavell (1999, p. 112) cita que o período operatório concreto, inicia-se a partir dos sete anos de idade e se encerra aos doze anos, aproximadamente.

As crianças adquirem operações – sistemas de ações mentais internas que fundamentam o pensamento lógico. Essas operações organizadas e reversíveis permitem às crianças superarem as limitações do pensamento pré-operatório. A conservação, a inclusão em classes, a tomada de perspectiva e outros conceitos são adquiridos. As operações podem ser aplicadas a objetos concretos – presentes ou representados mentalmente.

O período após o operatório concreto é denominado de operações-formais, que tem início aos 12 anos de idade e termina aos quinze anos. Como características principais, Flavell (1999) ressalta que as operações mentais podem ser aplicadas ao possível, ao hipotético, ao real, ao futuro bem como ao presente e a afirmações puramente verbais ou lógicas. Os adolescentes adquirem pensamento científico, com seu raciocínio hipotético dedutivo e o raciocínio lógico, com seu raciocínio inter-proposicional. Podem ainda entender conceitos altamente abstratos.

Conforme já relatado, para a presente pesquisa importa o estudo da fase de transição da infância para a adolescência em que ocorrem algumas importantes mudanças na natureza e na qualidade do pensamento.

A qualidade do pensamento estudado por alguns pesquisadores, em especial os neo-Piagetianos, reforçam a tese de que os sujeitos que não tem ainda o seu desenvolvimento psicológico completo à fase seguinte (das operações concretas para formais) podem elaborar *constructos* mentais equivocados.

Russel e Haworth (1987) em um experimento realizado com crianças e adolescentes, em que estudou as propriedades formais nas relações lógicas, tautologia e contradições, concluiu que os adolescentes têm maior possibilidade de se concentrarem em afirmações verbais em si e de avaliarem a sua validade interna

como proposições formais. Os pesquisadores apontam que parecem ter maior intuição do que os sujeitos mais jovens no que se refere à distinção entre as relações abstratas puramente lógicas e relações empíricas.

Para Piaget, a qualidade do pensamento pode ser medida por meio de algumas operações mentais. A primeira delas, o real *versus* possível. De acordo com Flavell (1999), a criança da escola elementar tende a solucionar problemas conceituais por meio de um mergulho nos dados e usa habilidades operacionais concretas para ordenar e inter-relacionar quaisquer propriedades ou características que possam detectar na situação. A abordagem tende a ser prática, concreta, fixada persistentemente na realidade perceptível e inferível à sua frente. A abordagem conceitual se situa à realidade empírica detectada, e as especulações quanto a outras possibilidades, ou seja, a outras realidades potenciais ainda não detectadas.

O sujeito da fase operatória concreta, o reino da possibilidade abstrata é visto como uma extensão incerta e somente ocasional do campo mais seguro e sólido da realidade palpável. O adolescente e o adulto iniciam a sua abordagem pela possibilidade e subsequentemente, para a realidade. A realidade é vista como uma porção particular do mundo mais amplo da possibilidade que existe, ou aplica-se a uma situação-problema dada.

Outra operação mental proposta por Piaget é a empírico-indutivo *versus* hipotético-dedutivo, que está configurado na subordinação do real ao possível na condição do sujeito solucionar problemas. Como característica principal do raciocínio empírico-dedutivo é ser muito menos teórico e especulativo.

O pensador operatório-formal produz a hipótese de que uma teoria ou explicação possa ser a correta, deduz a partir dela que certos fenômenos empíricos devem ocorrer ou não logicamente na realidade e então testa a sua teoria verificando se os fenômenos previstos de fato ocorrem. Assim, cria uma história plausível do que está acontecendo, verifica ou faz experimentos para ver o que realmente acontece e então aceita, rejeita ou revisa sua história de acordo com eles.

Este tipo de pensamento se inicia com o possível, mais do que com o real, primeiro pela teoria inicial do sujeito, se caracterizando mais como possibilidade do que realidade. Em segundo, a realidade empírica, prevista ou deduzida a partir da teoria inicial é em si apenas uma possibilidade. Flavell (1999) ressalta que a realidade concreta só entra em cena quando o sujeito tenta verificar a sua teoria procurando a realidade prevista por ela. Essas teorias das realidades, segundo o

autor, são entidades puramente conceituais, e não físicas. São objetos complexos do pensamento, construídas por uma mente capaz de abstrair a partir de uma cuidadosa análise da situação-problema. Não são meras representações da situação percebida em si.

O pensamento intra-proposicional *versus* inter-proposicional para crianças na fase operatório-concreta, se refere à construção de representações mentais simbólicas, da realidade concreta e também podem avaliar a sua validade empírica sob muitas circunstâncias. A criança com o pensamento concreto pensa dentro dos limites de uma única proposição, por isso se chama intra-proposicional. A mente menos madura se atenta apenas para a relação factual entre uma proposição e a realidade empírica

Já o pensador operatório-formal pode testar proposições individuais contra a realidade, uma vez que raciocina sobre as relações lógicas que existem entre duas ou mais proposições.

Osherson e Markman (1975) confirmam a diferença entre um pensador formal de um concreto. O formal sabe que o experimentador está perguntando sobre a verdade ou falsidade lógica de pares de afirmação como uma função conjunta daquilo que elas afirmam (afirmação, negação) e de como elas estão unidas logicamente (conjunção, disjunção).

Como colocou Piaget (1964) enquanto as operações concretas são operações “de primeiro grau” que lidam com objetos e eventos reais, as operações formais são operações “de segundo grau”, que lida com proposições ou afirmações produzidas pelas operações concretas de primeiro grau.

Vygotsky (2005), na obra intitulada “Pensamento e linguagem”, publicado originalmente no ano de 1934 na Rússia, traçou um comparativo do método de pesquisa utilizado por Jean Piaget sobre a formação de conceitos da criança em idade escolar. Demonstrou que a criança carece de percepção consciente das relações, embora as manipule corretamente, de uma forma irrefletida e espontânea.

Ao empregar o uso da palavra “porque”, Piaget³³, citado por Vygotsky (2005), observou que a criança de sete e oito anos de idade é incapaz de entender que a pergunta não se refere aos fatos isolados, mas à conexão entre eles, entretanto, ela certamente apreende o significado da frase. Usa a palavra “porque” corretamente,

33 Presente na obra “*Le langage et Le pensée chez l’enfant*”, publicado em Paris no ano de 1923.

mas não o faz o seu uso deliberadamente. De acordo com Piaget, o pensamento infantil é não-deliberado e inconsciente de si próprio. Uma das preocupações de Jean Piaget em sua teoria é saber como a criança alcança o domínio de seus próprios pensamentos, assim, cita duas leis da psicologia.

A primeira lei é a da percepção, formulada por Claparède, que provou que a percepção da diferença precede a percepção da semelhança, uma vez que o primeiro caso, para a criança, cria um estado de inadaptação e o segundo, não há a necessidade de conscientizá-la de sua forma de reação.

Assim, Piaget (1923, citado por VYGOTSKY, 2005, p. 110), utiliza-se da lei de Claparède para explicar o desenvolvimento do pensamento que ocorre entre os sete e os doze anos.

Durante esse período as operações mentais da criança entram repetidamente em conflito com o pensamento do adulto. Ela sofre fracassos e derrotas por causa das deficiências de sua lógica, e essas experiências dolorosas criam a necessidade de tomar consciência de seus conceitos.

Piaget complementa a lei de Claparède com a lei da transferência ou do deslocamento, em que aponta que o sujeito torna-se consciente de sua operação mental quando transfere do plano da ação para o plano da linguagem, ou seja, recriá-la na imaginação de modo que possa ser expressa em palavras.

Vygotsky (2005) ao analisar o desenvolvimento dos conceitos de diferença e de semelhança descobriu que a consciência da semelhança pressupõe a formação de uma generalização, ou de um conceito que abranja todos os objetos que possam ser semelhantes, ao passo que a consciência da semelhança não abrange tal generalização.

Os experimentos de Vygotsky (2005) apontaram que a criança reage a uma ação representada graficamente mais cedo do que a representação de um objeto, mas se torna plenamente consciente do objeto antes de tomar consciência da ação. Assim, a lei da transferência pode ao máximo responder porque a criança em idade escolar não é consciente dos seus conceitos, mas não consegue explicar como se atinge essa consciência.

A ausência de consciência, de acordo com Piaget é um resíduo do seu egocentrismo, que embora em vias de desaparecer mantém ainda a sua influência na esfera do pensamento verbal e essa “consciência é atingida quando o

pensamento socializado maduro expulsa o egocentrismo residual do nível do pensamento verbal” (VYGOTSKY, 2005, p. 112),

Para Piaget a introspecção se inicia apenas a partir da idade escolar. Vygotsky (2005) menciona que vários estudos mostraram que é precisamente durante o início da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento.

Conforme citado pelo autor, a atenção que antes era involuntária passa a ser voluntária, a memória mecânica se transforma em memória lógica e orientada pelo significado.

A criança em idade escolar, conforme Vygotsky (2005, p. 113), passa da “introspecção não formulada para a introspecção verbalizada”, ou seja, percebem os seus processos psíquicos como processos significativos. A percepção em termos de significado implica sempre em certo grau de generalização, assim, a passagem para um novo tipo de percepção interior significa também a passagem para um tipo mais elevado de atividade interior, uma vez que uma nova forma de ver as coisas cria novas possibilidades de manipulá-las.

Piaget ao caracterizar os conceitos espontâneos da criança como sendo não conscientes e assistemáticos, confirma a tese de que o espontâneo, quando aplicado a conceitos é sinônimo de não-consciente. Assim, a criança ao operar o conceito espontâneo o faz de maneira não consciente, pois a sua atenção estará sempre focada no objeto ao qual o conceito se refere e nunca no próprio ato de pensamento.

Vygotsky conclui a idéia ao apontar que o conceito pode submeter-se à consciência e ao controle deliberado apenas quando começa a fazer parte de um sistema.

Se a consciência significa generalização, a generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supra-ordenado que inclui um conceito dado como um caso específico. Um conceito supra-ordenado implica uma série de conceitos subordinados e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade (2005, p. 116).

A relação entre os dois autores, Piaget e Vygotsky, que mais se destacaram em pesquisas caracterizadas como construtivistas, no que se refere à formação dos conceitos e suas propriedades mentais diferem apenas na sua relação temporal com o objeto. Enquanto Piaget afirma que o sujeito começa a desenvolver conceitos a

partir dos anos escolares e, mais propriamente na relação direta com o objeto, Vygotsky ressalta a consideração que o pesquisador deva ter com a história de desenvolvimento desse sujeito.

Vale ressaltar ainda que La Tayle (1992) apontou que a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, geralmente, negligenciadas.

O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das suas influências dos diversos grupos de que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe (p.11).

Antes de iniciar a próxima seção, nessa altura convém questionar como a formação de conceitos sobre drogas se processa para o sujeito (na transição da infância para a adolescência)? Observa-se que a criança na fase de transição da infância para a adolescência inicia o processo de relacionar de maneira lógica duas ou mais proposições, com a construção de representações mentais simbólicas com a transposição do mundo da realidade concreta para a formal. Nesse sentido, Vygotsky (2005) afirmou que quando o pensamento passa a ter consciência da semelhança ocorre uma generalização e que é o primeiro indício da verdadeira formação de conceitos e também passa ocorrer na mesma fase de transposição do pensamento concreto para o formal.

No entanto, pode-se observar que a elaboração de conceitos não pode ser explicada apenas pela maturação dos processos mentais, ainda mais, quando relacionada ao complexo processo de formação conceitual sobre drogas, mas necessita da participação de variáveis que considerem aspectos histórico-cultural e bioecológicos do desenvolvimento do sujeito.

Da mesma forma como Vygotsky atribui importância ao meio social como determinante para o desenvolvimento do sujeito, através de interações sociais, Piaget descreve que o homem é geneticamente e essencialmente social.

2.3.3 Desenvolvimento cognitivo e a escolarização formal

O objetivo de uma abordagem preventiva ampla, isto é, educativa e valorativa da vida humana deverá levar em conta o contexto histórico do sujeito, da sociedade e das suas drogas.

A eficácia de programas de prevenção de drogas depende do conhecimento prévio das condições do ambiente e das características demográficas da população porque são essas informações que irão definir o tipo de intervenção que será realizada.

Bronfenbrenner (2002), em sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano enfatiza os sistemas ecológicos e suas transições como determinantes para o comportamento humano. Ou seja, o que outros autores chamam de "meio social", impacta diretamente as condições de uso de drogas. Becker (1963; 1974), OLIEVENSTEIN (1990), VELHO (2000) acreditam que as drogas constituem um modo privilegiado para viabilizar o ingresso ou marcar o pertencimento de alguém a determinado grupo social

O psicólogo e pesquisador CRUZ (1993) reforça que a educação constitui o meio privilegiado (mas não o único) para o trabalho da educação preventiva. A educação, para ser eficaz na prevenção, deverá enfrentar dificuldades específicas como a estrutura educacional, a organização da família e o nível de formação do professor.

Apona que outro fator a ser considerado é dar à sociedade parâmetros à população respondendo: O que é prevenção? Por que fazê-la? Para quem fazê-la? Quem deve fazer a prevenção? Como se deve fazer prevenção ao uso de drogas? A isso responde com propriedade, contudo, respostas ou aproximações ao objeto da presente pesquisa não foram encontradas em outras investigações, que pudessem esclarecer como a criança na fase de transição da infância para a adolescência elabora o *constructo* conceitual "drogas" de maneira ampla e contextualizada.

Vygotsky (2005) afirma que a história do sujeito não é apenas uma narrativa que permite entender o passado; mais do que isso, a história se estabelece sobre bases materiais para explicar eventos de uma sociedade específica. Para explicar o desenvolvimento do sujeito o autor esclarece que é possível realizar por meio de seus conceitos, suas descobertas empíricas, sua teoria que irão perfazer a história

individual, mas que fundamentalmente ocorrerá permeada de eventos sociais e pessoais, que poderão favorecer o seu desenvolvimento ou até mesmo impedi-lo.

Segundo Moll (1996), o homem tem natureza histórica e a psicologia necessita da história para entender o homem, enquanto a história precisa da psicologia para explicar as ações humanas que produzem as mudanças. Assim, a história possui um papel central em seu sistema psicológico, já que para ele os processos mentais superiores são o resultado da interiorização dos meios culturais reguladores do comportamento humano.

Para Bronfenbrenner,

as explicações sobre aquilo que fazemos serão encontradas nas interações entre as características das pessoas e seus ambientes, passados e presentes. Os efeitos principais estão na interação. Se quisermos mudar os comportamentos, precisamos mudar os ambientes (1996, p.7)(sic).

A relação entre a aprendizagem e desenvolvimento é a idéia que se torna mais conhecida pela psicologia educacional e parte do princípio de que os processos psicológicos mais elevados têm uma origem cultural.

Na perspectiva histórico-cultural, Rogoff (1990) se debruçou para determinar qual conhecimento deve ser transmitido pelo currículo, no sentido de fazer avançar os processos de conhecimento humano em várias áreas do conhecimento. Isso tem relevância educacional importante à medida que programas educacionais inovadores são desenvolvidos. Pesquisadores questionam como os temas científicos ou cotidianos são transpostos didaticamente, como o caso do tema proposto para esta pesquisa – a formação de conceitos sobre drogas. Qual a melhor forma de ensiná-los aos estudantes na escola? Como o professor pode identificar os discursos sobre o tema, quais epistemologias os educadores adotam em sala de aula e que suporte dão ao assunto?

Rogoff (2003) fornece pistas e apresenta a idéia de que a exposição à escolarização, comprovadamente, trás mudanças no desempenho cognitivo, tanto em crianças educadas em lugares industrializados ou não. Contudo, a educação formal nem sempre tem sido capaz de evoluir ao ritmo das mudanças operadas no âmbito da educação como um todo. Seu tempo de processo tem sido menor em comparação à evolução social e cultural.

Ressalte-se a idéia de que trabalhos na área da prevenção primária promovem algum tipo de mudança no sujeito. Rogoff (2003) salienta em seus

estudos que sujeitos escolarizados têm maior probabilidade de classificar objetos e figuras e, mais provável que criem também categorias mapeadas por atributos taxionômicos do que meramente funcionais.

De acordo com Rogoff (2003) e Scribner e Cole (1981), para determinados temas desenvolvidos na escola, poucos anos de escolarização são suficientes para dar conta da formação de conceitos bem estruturados em estudantes, respeitando o nível de desenvolvimento ontogenético de cada indivíduo, uma vez que poderão mudar a resposta a problemas lógicos verbais. A natureza da linguagem empregada nos microsistemas em que a criança vive tem uma relação direta na linguagem empregada na escola e na forma de compreensão da tarefa e na formação do conceito verdadeiro.

A formação do professor é também assunto central nos estudos relacionados à formação de conceitos uma vez que para Vygotsky, o processo de mediação de conhecimentos constitui um dos cerne da sua teoria.

Os conceitos relacionados à educação preventiva primária sobre drogas, não é de domínio exclusivo da escola, daí a importância das transições ecológicas e dos mesossistemas para Bronfenbrenner (2002). De acordo com Romans (2003, p.53), “um importante objetivo da educação hoje é adquirir as competências sociais necessárias para adaptação e o êxito social”. O autor aponta que seria uma imperdoável irresponsabilidade pensar o futuro da educação como problema a ser discutido apenas entre pedagogos e educadores. Afirma que “em nossa sociedade, falar de educação é se referir à política, à saúde, ao ócio, à economia, ao trabalho, à produção e à socialização” (*ibidem*).

Deve-se ter em mente que a escola é um microsistema do processo educativo global dos indivíduos e das coletividades, e nem sempre o espaço mais propício para solucionar determinados problemas educativos. Da mesma forma, a educação social deve abrir novos espaços de reflexão e trabalho, incidindo na causa do problema e prevenindo as causas que os geram.

Portanto, o espaço destinado à prevenção ao uso de drogas deve iniciar na família, com a adoção de conceitos vinculados a prática dos pais ou responsáveis na construção de valores e ao uso de drogas. À escola cabe, como espaço privilegiado para o aprendizado de conceitos científicos, o trabalho com temas sobre prevenção que estejam próximos das realidades dos estudantes e das relações parentais.

2.3.4 A zona de desenvolvimento proximal

Um dos princípios básicos da teoria de Vygotsky (2005) é o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)"³⁴, de grande relevância em todas as áreas educacionais. Uma implicação importante é a de que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto em diferentes transições ecológicas. De acordo com Vygotsky, uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio.

Segundo Vygotsky (1978, p. 86) “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão correntemente em um processo embrionário. Tais funções poderão ser chamadas de ‘botões’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, em vez de serem chamadas de ‘frutos’ do desenvolvimento”.

Pode-se observar então, que a ZDP conecta uma perspectiva psicológica geral sobre o desenvolvimento da criança com uma perspectiva pedagógica sobre a instrução e que esses dois conceitos são socialmente encaixados. Nesse sentido a instrução cria zonas de desenvolvimento proximais, com o estímulo de uma série de processos evolutivos internos indispensáveis ao desenvolvimento psicológico do sujeito.

De acordo com Moll (1996), é na zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem ocorre. A função de um educador escolar, por exemplo, é favorecer a aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. Como foi destacado anteriormente, é no âmago das interações no interior do coletivo, das relações com o outro, que a criança terá condições de construir suas próprias estruturas psicológicas.

Para Vygotsky (2005), o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, deve se concentrar no que a criança está aprendendo, e não no que já aprendeu a fim de que haja desenvolvimento no processo de aprendizagem.

³⁴ Abrange todas as funções e atividades que a criança ou o estudante consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém.

Hedegaard³⁵ (1984, citado por MOLL, 1996) considera a ZDP como um espaço de troca de significados e sentidos (simbólico) que se estabelece na interação entre indivíduos, onde circula o conhecimento e as aprendizagens acontecem. Assim, o interesse é a análise do processo de interação que possibilita a emergência da ZDP.

Nas díades (estudante-estudante; professor-estudante; estudante-professor) e tríades (estudante1-professor-estudante2) que acontecem na sala de aula e estão diretamente implicados na emergência da ZDP, identificam-se dois tipos de contribuições discursivas:

- a) a linguagem orientada para o conteúdo: se relaciona com os aspectos instrucionais de natureza curricular e comporta a dimensão pedagógica do processo ensino-aprendizagem;
- b) a linguagem orientada para a comunicação: refere-se ao processo de comunicação em si, e visa tornar o discurso menos ambíguo, clareando os objetivos e interesses dos interlocutores na comunicação.

As atividades discursivas em que as crianças se envolvem no contexto escolar:

- a) comportam uma dimensão da linguagem que explicita o conteúdo específico da tarefa realizada por elas;
- b) regulam os diferentes modos de comunicação que se estabelecem entre os estudantes, em função das transições ecológicas.

Esse processo, em seu conjunto, integra as condições que podem propiciar o surgimento ou emergência da ZDP e, por conseguinte, as situações de aprendizagem.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é caracterizado pela habilidade de adquirir dispositivos psíquicos. Segundo Moll (1996), para Vygotsky, o desenvolvimento biológico humano é formado e concretizado por meio das interações sociais e históricas.

A ZDP explica o papel da escola no desenvolvimento intelectual, em especial na formação de conceitos pelas crianças e também nos avanços ou retrocessos, vivenciados nos micro e mesossistemas.

³⁵ HEDEEGARD, M. *Learning and teaching on a scientific basis*. Risskov: Arrhus University, 1984.

Moll (1996) aponta que é muito difícil encontrar conhecimentos escolares que tenham se tornado conhecimento teórico cotidiano e possam ser usados como instrumentos de reflexão e de atividades habilitadas. Do modo inverso, a escola tem dificuldade em captar fenômenos que ocorrem no ambiente bioecológico e transformar esses fenômenos em temas para a discussão do cotidiano da sala de aula.

Em contraste com o conhecimento empírico, o conhecimento teórico, lida com um sistema integrado de fenômenos, e não com um fenômeno individual e isolado. Este emerge pelo desenvolvimento de métodos para a solução das contradições surgidas societalmente no âmbito de uma situação-problema, desenvolvendo um entendimento das origens, das relações e das dinâmicas do fenômeno, sendo comunicado por meio de modelos, conforme pode ser comprovado na Figura 4.

A integração do conteúdo escolar, transposto didaticamente da ciência para a sala de aula, carrega consigo ainda traços de linguagem carregada de termos científicos e que, por vezes, parece estar muito afastada da realidade imediata do estudante. Isso promove e distancia ainda mais a teoria com o cotidiano do estudante. Nesse sentido, a maior parte do conhecimento escolar é conhecimento empírico, isto é, conhecimento sob a forma de fatos ou textos que, como tal, nunca se mostram muito úteis na vida diária dos estudantes, tanto nos seus anos escolares como mais tarde.

Assim, temas sociais e cotidianos abordados na escola, tendem a maior resultado para o aprendizado do estudante. Deste modo, torna-se útil a análise da formação de conceitos e do espaço social ocupados por esses sujeitos, na fase de transição da infância para a adolescência e em situação de risco social em relação à oferta e o consumo de drogas. Para essa análise deve-se levar em consideração que a criança nasce em uma sociedade na qual o conhecimento está disponível como procedimento padrão para lidar com pessoas e coisas. O conhecimento empírico lida com diferenças e semelhanças no fenômeno e emerge pela observação e comparação do fenômeno. Nesse caso, o imaginário e a linguagem são os instrumentos usados para esse fim.

2.3.5 O interesse nos estudos sobre a formação de conceitos

Segundo Van der Veer e Valsiner (1996), a partir de 1928, Vygotsky supervisionou diversas investigações que replicaram e discutiram os estudos de Piaget. Dessas investigações, destaca-se a de sua colaboradora e aluna Zhozephina Shif que, além de abarcar muitas das questões aqui levantadas, possibilitou a Vygotsky elaborar suas mais importantes conclusões sobre o desenvolvimento de conceitos científicos e espontâneos.

Utilizando exemplos de conceitos espontâneos e exemplos de conceitos científicos, estes ensinados ao longo da história do movimento comunista na União Soviética, Shif, assim como Piaget, construiu frases incompletas interrompidas em *porque* ou *embora* para as crianças completarem. Por exemplo: “O piloto caiu do avião porque...”; “A menina lê mal, embora...”. Essas frases foram apresentadas a 36 crianças do segundo e 43 do quarto ano, com idades variando entre sete e onze anos.

Quanto às crianças do segundo ano e à conjunção *porque*, as respostas a frases envolvendo conceitos científicos apresentaram maior frequência de correção do que as respostas a frases envolvendo conceitos cotidianos. Nesses acertos predominavam respostas esquemáticas, isto é, a criança literalmente repetia o que havia sido ensinado na escola, e usava frases estereotipadas. Por outro lado, as respostas às frases envolvendo conceitos cotidianos nunca apresentaram essa natureza esquemática, mas foram frequentes neste caso as respostas tautológicas como, por exemplo, “A criança caiu da bicicleta porque caiu”.

Quanto às crianças do quarto ano e à conjunção *porque*, em ambas as áreas, conhecimentos científicos ou cotidianos foi encontrada alta porcentagem de respostas corretas. Shif salientou que isso indicava que as crianças já tinham dominado o modo de pensamento causal. Além disso, na área científica, as respostas perderam seu caráter estereotipado e se apresentaram cheias de conteúdo concreto.

Os resultados dessa investigação possibilitaram a Vygotsky confirmar o ponto fundamental de sua hipótese. Segundo suas conclusões, os conceitos científicos e os conceitos cotidianos têm origens distintas, interagem ao longo da evolução de modo complexo e terminam por se encontrar.

Com o intuito de superar essas limitações observadas, Vygotsky (2005) desenvolveu o “método de busca modificado”, que incluía uma série de modificações feitas no método original de Ach. Com essas investigações, Vygotsky procurava

tornar relevante o estudo da formação de conceitos para os problemas da educação e preencher algumas lacunas deixadas pelo estudo experimental de conceitos artificiais.

Dentre os vários estudos desenvolvidos por Michael Cole, destaca-se o realizado em parceria com Sylvia Scribner (1981) sobre o povo Vai, na Libéria com importantes contribuições para o estudo das relações entre escolarização e cognição. Nesse povo a alfabetização ocorria em outros contextos que não apenas o da escolarização formal³⁶.

Assim, a pesquisa buscou comparar o desempenho de sujeitos pertencentes a cada um desses três grupos e, também, de sujeitos não alfabetizados – obtido na realização de tarefas que envolviam o uso do pensamento abstrato, categorização taxionômica, pensamento lógico e conhecimentos metalinguísticos. Os resultados levaram Scribner e Cole (1981) a considerar que a alfabetização e a escolarização são processos distintos no que diz respeito às consequências cognitivas: o fator escolarização, enquanto processo que abarca não somente o domínio de uma linguagem escrita, mas também outras práticas essencialmente escolares – como, por exemplo, a de explicar verbalmente processos de raciocínio, seria o responsável pelas mudanças qualitativas de pensamento associadas frequentemente à alfabetização.

Além disso, consideraram que tanto a alfabetização quanto a escolarização devem ser analisadas a partir das atividades e demandas sociais que sustentam suas habilidades práticas, ou seja, as influências cognitivas da alfabetização e da escolarização estão relacionadas ao tipo de atividade em que a leitura e a escrita estão inseridas. Assim, segundo Scribner e Cole (1981), as relações entre funcionamento cognitivo e alfabetização ou escolarização devem ser analisadas sob nova perspectiva que também considere as práticas e os usos sociais da linguagem presentes no grupo cultural estudado.

Outro pesquisador que partiu do caminho traçado por Vygotsky e Luria com a investigação sobre diferenças culturais de pensamento foi Tulviste (1991). Suas investigações realizadas com os grupos tradicionais de camponeses da Kirghizia e

³⁶ Havia a alfabetização no sistema silábico de escrita Vai que ocorria em contextos informais, como a família, e destinava-se à troca de correspondências e registros comerciais e havia a alfabetização em árabe que ocorria em contextos religiosos e destinava-se principalmente à leitura do Alcorão.

de crianças Nganasans também trazem importantes contribuições para o estudo das relações entre escolarização e cognição.

No estudo realizado com camponeses da Kirghisia, Tulviste partia da hipótese que na escola os sujeitos lidam com práticas e conteúdos desvinculados da realidade, que o método de resolução de problemas silogísticos emerge dessas atividades e que o contexto escolar demanda seu uso. Assim, sujeitos não escolarizados não possuiriam habilidades para resolver problemas silogísticos e sujeitos afastados da escola perderiam essas habilidades por falta de demandas que exigissem seu uso.

Para comprovar tal hipótese, problemas silogísticos com conteúdos conhecidos e com conteúdos desconhecidos foram apresentados aos sujeitos que deveriam explicar e justificar suas respostas. Além da solução correta do problema, buscava-se verificar se os sujeitos apoiavam suas respostas em premissas do silogismo ou nas suas experiências pessoais.

Outra pesquisadora desenvolve pesquisas nessa mesma área, a Profa. PhD. Marta Kohl de Oliveira. No trabalho denominado “Organização conceitual e escolarização”, Oliveira (1999) relaciona a possibilidade de influência do processo de escolarização nos modos de organização conceitual de jovens e adultos. A autora partiu da hipótese de que os indivíduos com maior grau de escolarização que apresentam um modo descontextualizado de pensamento operariam com uma organização conceitual de natureza mais estável, mais consistente internamente e mais complexa, uma vez que o pensamento encontra-se desvinculado da realidade vivenciada, concreta e imediata do sujeito. Por outro lado, um modo de pensamento contextualizado levaria os sujeitos a operar com formas mais fragmentadas, mais instáveis e mais restritas de organização conceitual, uma vez que o pensamento encontra-se atrelado aos dados perceptuais imediatos, ao contexto concreto e às experiências pessoais do sujeito.

As questões apontadas por Oliveira sobre o modo de evolução conceitual, seja nos modos contextualizados ou descontextualizados de pensamento, podem ser medidos por indicadores como o Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes (PISA³⁷), a Provinha Brasil³⁸, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM³⁹) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE⁴⁰).

Tomando-se como referência o PISA⁴¹, já há algumas décadas, professores e pesquisadores têm alertado para o baixo nível de rendimento escolar dos estudantes. Todavia tal fato ganhou maior visibilidade quando o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) revelou o resultado das provas sobre leitura. Nele, o Brasil ficou na última colocação entre os 32 países avaliados expondo um certificado internacional de mau estudante (Portal Aprende Brasil, 2002). Tal fato fez com que discussões sobre o ensino ofertado, antes restrito aos educadores, ganhassem espaço na mídia e passasse a ser discutido por jornalistas, economistas e demais profissionais.

Em entrevista cedida ao Portal Aprende Brasil, no ano de 2002, referindo-se aos resultados do PISA, Oliveira afirmou que o mau desempenho na prova deve-se a uma alfabetização inadequada e propiciada pela escola. Para a pesquisadora, esses danos foram causados pelo ensino construtivista que predominou nas escolas brasileiras, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que o problema é do ensino, não do estudante ou da repetência.

No ano de 2003, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - o SAEB, aplicado a cerca de 300 mil estudantes das redes federal, estadual, municipal e particular, a fim de avaliar a competência destes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, expôs que, apesar da introdução de novos métodos de ensino e da maior permanência das crianças na escola, os estudantes saem do ensino básico sem alcançarem o índice mínimo de desempenho esperado ao final

³⁷ O domínio de conhecimentos científicos básicos é avaliado pelo PISA não mediante perguntas com definições de conceitos, exigindo do estudante memorização e repetição, mas a capacidade de os estudantes analisarem, raciocinarem e refletirem ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, tendo por base os conceitos científicos (INEP, 2007).

³⁸ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras

³⁹ O Exame é considerado a maior avaliação do gênero da América Latina e uma das maiores do mundo. A prova é avaliativa do desempenho dos estudantes que concluíram o ensino médio no ano da prova ou em anos anteriores.

⁴⁰ Esse Exame integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

⁴¹ No ano de 2010 o PISA avaliou o Brasil na 53ª colocação em uma lista de 65 países. A média de notas dos estudantes brasileiros ficou em 412, enquanto a média internacional ficou em 493. A média nacional da diferença entre escolas públicas e particulares é de 115 pontos.

das quatro primeiras séries do ensino fundamental, isto é, sem estarem aptos a usar a “língua padrão”.

Segundo Scardovelli (2006), os resultados da Prova Brasil, realizada em ainda no ano de 2005, para verificar o conhecimento de 3.306.378 estudantes de quarta a oitava série em Português e Matemática, reafirmou a necessidade de se refletir sobre o ensino que é oferecido. O MEC constatou que não há significativa evolução no conhecimento dos estudantes das quartas para as oitavas séries. A maioria dos estudantes das quartas séries das redes municipais e estaduais tem dificuldades em interpretar textos mais longos ou com informação científica.

Esse fenômeno apontado nas avaliações tem sido sistematicamente observado nos estudantes e leva a concluir que a instituição da escolarização formal, sugere que grande parte da instrução formal focaliza-se sobre o encorajamento dado às crianças para que dominem o discurso baseado em forma descontextualizada de representação. Vale ressaltar, como característica da racionalidade descontextualizada, de acordo com Moll (1996), é a sua representação de objetos e eventos em termos de categorias formais, lógicas e quantificáveis, utilizando-se de teorias abstratas, por vezes distantes da realidade significada pelos estudantes, o que sugere os baixos índices apontados nas pesquisas anteriores.

2.3.6 O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos na criança e no adolescente

Na Teoria Cultural do Desenvolvimento da Mente, de Vygotsky (2007), se encontra a “Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural”: toda a função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes ou em dois planos. Primeiramente aparece no plano social e então no plano psicológico, ou seja, ele surge entre as pessoas como categoria inter-psicológica, e então na criança como categoria intra-psicológica. No que se refere à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da volição, tal fenômeno ocorre do mesmo modo. A conexão entre os dois planos é encontrada na função da negociação de sinais e, em particular, do discurso.

Vygotsky (2005) aborda a questão da aquisição de conceitos, fazendo distinção entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, os primeiros adquiridos na experiência pessoal da criança, e os científicos, preferentemente em sala de aula. O autor descreve etapas na formação de conceitos - sincretismo, complexo e conceito – que serão descritos sucintamente à frente. Relata que, nos estudos realizados por seu grupo de pesquisa, o pensamento por conceito só foi observado a partir da adolescência, com gradual aparecimento dos verdadeiros conceitos e permanência das formas mais elementares em muitas áreas do seu pensamento.

Vygotsky (1996) critica a noção da psicologia tradicional, baseada na lógica formal, de que o conceito é uma estrutura mental abstrata, muito distante de toda a riqueza da realidade concreta. Ao invés disso, afirma

o verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Apenas quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, apenas quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito (VYGOTSKY, 1996, p. 78).

Batista (2005) discute sobre sistemas conceituais e modos de aquisição de conceitos através da captação de uma realidade mutável e multifacetada para o processo educacional:

Com base na concepção teórica, conceitos vistos como relacionados a outros conceitos, são organizados em sistemas, que variam de acordo com teorias e objetivos específicos. Também a partir de Kitcher (1990), a noção de que a aquisição de conceitos deve ser concebida como uma experiência que continua ao longo da vida, não podendo ser pensada, exclusivamente, como aprendizagem a curto prazo. Com base nas colocações de Vygotsky (1996), uma concepção de aquisição de conceitos voltada para processos de mediação por signos, se processa como integrantes ativos de contextos sociais e culturais, ao longo do processo contínuo de apropriação do significado de conceitos.

Luria (1987) e outros pesquisadores avançaram nos estudos sobre a formação do conceito e descobriu-se que se constitui em um processo criativo e não mecânico e passivo. O conceito surge e se configura em uma operação complexa, voltada para a solução de algum problema e que, só a presença de condições

externas favoráveis a uma ligação mecânica entre a palavra e o objeto não é o suficiente para a criação de um conceito. Aponta que o fator decisivo para a formação de conceitos é o fator determinante, que não segue o modelo de uma cadeia associativa, em que um elo faz surgir o seguinte, mas trata-se de um processo orientado para um objetivo. Portanto, a memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos. Assim, para que o processo se inicie deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos.

Luria (1987) pesquisou adolescentes e concluiu que a verdadeira formação de conceitos excede a capacidade dos pré-adolescentes e tem início no final da puberdade. Aponta ainda que apenas no final do décimo segundo ano manifesta-se um nítido aumento na capacidade da criança formar, sem a ajuda de adolescentes ou adultos, os conceitos objetivos generalizados. Assim, o pensamento por conceitos, emancipado da percepção, faz exigências que excedem suas possibilidades mentais antes dos doze anos de idade. A pesquisa comprovou que a formação de conceitos não se baseia apenas em conexões associativas, nas demonstrações de que a existência de associações entre os símbolos verbais e os objetos, embora sólidas e numerosas, não são por si só suficientes para a formação de conceitos.

Esse constitui mais um dos argumentos que reforçam a razão para a elaboração do presente trabalho de pesquisa, envolvendo estudantes na fase de transição da infância para a adolescência.

De acordo com Wertsch (1996), sobre os estudos realizados por Vygotsky, havia preocupação em saber como o discurso está inter-relacionado com outros aspectos da atividade social e individual, como as relações entre as informações dadas e informações novas, isoladas da solução do problema. Os estudos são chamados de análise do discurso ou pragmática, e não linguística.

Vygotsky (2007) em seu estudo do símbolo como ferramenta no desenvolvimento da criança contemplou a introdução da percepção e do discurso, de maneira que fosse relevante para o problema aqui proposto. O discurso articula alguns aspectos do objeto percebido, isola-os para o exame ou a conversação. Van Oers (2005) encontrou muitos exemplos nas observações em sala de aula. Um dos casos em que crianças tinham desenhado (individualmente) um trilho e fizeram, como jogo, um trem de brinquedo.

Vygotsky (2005) aponta que o discurso introduz alterações profundas no processo da percepção. Nesse caso, pode-se supor e significa dizer que o desenho está sendo percebido agora como parte do meio cultural e significativo a sua ação, subordinando os elementos do campo perceptual em um quadro interpretativo coerente e referencial. O discurso é frequentemente uma articulação da função narrativa da representação icônica e, conseqüentemente, de uma adição para aperfeiçoar a função comunicativa dos desenhos, sobretudo com respeito aos aspectos dinâmicos da situação representada.

Essa função narrativa é um dos muitos exemplos de representações e só é possível por meio da formação de conceitos. Tem relevância para a aprendizagem da escola, pois as crianças podem aprender sobre a relação dos sinais com o meio, também verdadeira para símbolos do tipo mais abstrato e uma oportunidade para introduzir crianças novas no ato de explicação, que é um elemento básico na atividade de aprendizagem.

Enquanto os conceitos completos aparecem relativamente tarde, as crianças começam relativamente cedo a utilizarem palavras e a estabelecer, com a ajuda destas, uma compreensão mútua com os adultos e entre elas próprias (VYGOTSKY, 2005). O autor conclui que as palavras exercem a função de conceitos e podem servir como meio de comunicação muito antes de atingir o nível de conceitos característico do pensamento plenamente desenvolvido.

A criança num estágio inicial de seu desenvolvimento é capaz de compreender um problema e visualizar o objetivo colocado por esse problema, considerando-se que as tarefas de compreender e se comunicar são as mesmas para as crianças e adultos. A criança constrói o denominado equivalente funcional de conceitos em uma idade precoce, com as formas de pensamento sobre as mesmas questões profundamente diferidas das do adulto, em sua estrutura, composição e modo de operação.

A formação de conceitos, de acordo com Sampaio e Silva (1998, p.10)

é um processo, não um resultado de transmissão de palavras ou definições que expressem a generalização compreendida nos conceitos, (...) portanto, a formação de conceitos, que deve estar presente na proposta de conhecimento da escola, é movimento de pensamento com oscilações, que vai aos poucos se constituindo – pelo uso das palavras, por combinações entre operações mentais, isolando atributos comuns entre objetos, abstraindo determinados traços, simbolizando, chegando a sínteses.

Síntese ou conceito não se mede, mas se persegue para que os estudantes possam chegar lá.

Schank e Abelson (1977) afirmam que algumas representações esquemáticas de acontecimentos têm uma estrutura idêntica à das situações reais. Estas representações gerais resultam de experiências rotineiras, que se repetem segundo a mesma sequência e em contextos espaço-temporal idênticas. Os trabalhos que envolvem este tipo de representações têm sido denominados de *scripts*, quer dizer uma organização cognitiva estruturada e sequencial de um acontecimento.

O pensamento representativo, de acordo com Roux e Gilly (1994) e Sigel (1997) é uma capacidade resultante de experiências no meio histórico-cultural. Nelson *et al.* (1992), consideram que a criança elabora representações cognitivas dos acontecimentos sócio-interativos. Os autores propõem o conceito de “representação generalizada de acontecimentos” como a contra parte cognitiva de formatos e rotinas.

Como a cultura corresponde à parte integrante do processo de formação de conceitos sobre drogas, as trocas sociais, as regularidades presentes nas práticas sociais rotineiras têm um caráter organizador da cognição estando na origem dos modos de tratamento pragmáticos e na construção de estruturas esquemáticas subordinadas às experiências sociais.

Nesse sentido, a representação mental da criança ou do adolescente embutido em um ambiente familiar de consumo, por intermédio dessa experiência pode transformar essa imagem em referência à experiência externa. Conforme o maior ou menor grau de facilidade com que a criança se move no plano simbólico, maior será a capacidade da criança de distanciação, de planificação, de recordação e de projeção para além do presente imediato.

Parte das idéias de Vygotsky, assim como da posição de Bakhtin⁴² (1984, citado por WERTSCH, 1995, p. 280) têm por base os gêneros do discurso enquanto formas relativamente estáveis dos enunciados. Os gêneros do discurso são modos de representação que transparecem formas coletivas e particulares de organizar a realidade. São construções culturais que são apreendidos e re-elaborados pelo sujeito a partir da participação na atividade social.

⁴² BAKHTIN, M. M. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1984.

O gênero discursivo é expresso por meio da língua que, de acordo com Halliday e Martin (1993), quando as crianças aprendem a língua, não estão simplesmente apenas se engajando em um tipo de aprendizagem, mas estão aprendendo seus fundamentos por eles mesmos. A característica distintiva da aprendizagem humana é que este é um processo de construção de significado; e a forma prototípica da semiótica humana é a língua.

Halliday (1993) propõe que seria importante estudar como as crianças interpretam seus recursos para a construção do significado, como acoplam simultaneamente a aprendizagem da língua e a aprendizagem através da língua, uma vez que a língua é a condição essencial para o saber, e o processo por que a experiência se transforma em conhecimento. Para isso devotou muito de sua carreira a explorar este relacionamento recíproco entre a língua e cultura. Para ele, a língua é um dos sistemas semióticos que constituem a cultura; é distintivo e igualmente serve como um sistema de codificação para muitos casos na sociedade. Em resumo denomina o que é pretendido pela língua na formulação da semiótica social. Significa a interpretação da língua dentro de um contexto histórico-cultural, em que a cultura própria está interpretada em significados em um sistema de informação.

A língua não consiste em sentenças, mas consiste no texto, ou na troca do discurso, dos significados em contextos interpessoais. Os contextos em que os significados são trocados não são desprovidos do valor social; um contexto do discurso é próprio da construção semiótica, tendo uma forma (que se deriva da cultura) que permite aos participantes prever características para compreender o outro e os elementos constituintes no meio social.

No desenvolvimento da criança como ser social, a língua tem o papel fundamental. A língua é o principal canal por meio do qual os padrões sociais na vida do sujeito são transmitidos. Por esse canal se aprende atuar como um membro da sociedade e de vários grupos sociais, como a família, a vizinhança, e assim em adotar sua cultura, suas modalidades de pensamento e a ação, sua opinião e seus valores (HALLIDAY, 1978).

Assim, a língua constitui o canal por onde a cultura é transmitida e também o principal meio para a formação de conceitos sobre drogas. Esse processo acontece de maneira indireta, com a experiência do sujeito em distintas circunstâncias, por

vezes de maneira insignificante, em que o seu comportamento é guiado e controlado, e no curso do qual desenvolve relações pessoais de todos os tipos.

Os gêneros do discurso são organizados de acordo com as convenções adotadas por certos grupos de pessoas (comunidades), com base em contextos socioculturais em que certos gêneros discursivos são exclusivos em certas culturas, instituições e processos históricos particulares, como modos de representação que induzem a coletividade a organizar a sua realidade.

Nesse sentido, o gênero discursivo expresso por meio da língua, caracteriza uma estratégia adequada para o aprendizado de temas sociais e cotidianos, como um processo de construção de significados absolutamente próximos à sua realidade.

Assim, o papel do conceito cotidiano na vida das pessoas deve ser concebido como uma experiência que decorre ao longo da sua vida e a construção destes se dá pelo processo de mediação por signos na formação de significados, e a sua interposição pela linguagem coloca em tela as interações entre pessoas, objetos e circunstâncias em contextos sociais e culturais.

2.3.6.1 Os conceitos espontâneos ou cotidianos

Nos capítulos cinco e seis da obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (2005) apresenta como os conceitos cotidianos e científicos são elaborados pelos sujeitos. O autor cita que existiam duas pesquisas, caracterizadas por ele de tradicionais. A primeira denominada de método de definição, utilizada para investigar os conceitos já formados na criança por meio da definição verbal de seus conteúdos. Dois inconvenientes são apontados: o primeiro é que lida com o produto acabado da formação de conceitos, vindo a negligenciar a dinâmica e o desenvolvimento do processo em si. Em segundo centra-se na palavra e deixa de levar em consideração a percepção e a elaboração mental do material sensorial que dá origem ao conceito. O material sensorial e a palavra são partes fundamentais na formação do conceito (VYGOTSKY, 2005).

O segundo grupo de pesquisas é denominado de estudo da abstração. Esses métodos dizem respeito aos processos psíquicos que levam à formação de conceito. Já o método empregado para esse grupo, negligencia o papel desempenhado pelo símbolo – a palavra – na formação do conceito (VYGOTSKY, 2005). Os dois

métodos abordados induzem à formação de conceitos artificiais, ligando cada palavra sem sentido a uma determinada combinação de atributos dos objetos para os quais não existe nenhum conceito ou palavra já pronta.

Vygotsky (2005) faz referência aos métodos utilizados por Ach e Rimat⁴³. No método desenvolvido por Ach, a palavra é aplicada ao contexto, vivência cotidiana do sujeito, fazendo com que o objeto tenha uma relação prévia, significado, o que permite o investigado abstrair a partir da elaboração mental, as propriedades inerentes ao objeto, a partir do conhecimento prévio que já possui desse objeto e que é fruto de seu processo histórico de desenvolvimento.

Outros aspectos importantes é que o método desenvolvido por Ach pode ser aplicado a crianças e adultos, uma vez que a solução do problema não pressupõe uma experiência ou conhecimentos anteriores por parte do sujeito observado. Vygotsky (2005, p. 67) leva ainda em conta que

o conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas. O novo método centra a sua investigação nas condições funcionais da formação de conceitos.

Nos experimentos de Ach, segundo Vygotsky (2005), este não proporciona a atenção suficiente ao papel da palavra como signo, que tem o papel de meio na formação de conceito, e posteriormente, o de símbolo. Não foi ainda, capaz de revelar a verdadeira natureza do processo (genética, funcional ou estrutural), seguindo o caminho da interpretação puramente teleológica em que o próprio objetivo cria a atividade adequada por meio da tendência determinante, ou seja, que o problema trás em si a própria solução.

Rimat (1925) procedeu a um estudo cuidadosamente planejado na formação de conceitos em adolescentes utilizando uma variante do método empregado por Ach. De acordo com Rimat (1925, citado por VYGOTSKY, 2005, p. 67), “a verdadeira formação de conceitos excede a capacidade dos pré-adolescentes e só tem início no final da puberdade.”

⁴³ Os métodos descritos por VYGOTSKY (2005) no livro “Pensamento e Linguagem”, se encontra inserida na obra “*Ueber die Begriffsbildung*” publicada por N. Ach no ano de 1921. A outra obra desenvolvida por F. Rimat, denominada de “*Intelligenzuntersuchungen an anschießend and die Ach’sche Suchmethode*”, publicada no ano de 1925.

As duas investigações contestam a concepção de que a formação de conceitos baseia-se meramente em conexões associativas. Foi ainda demonstrado que a associação entre símbolos verbais e os objetos, embora sólidas e numerosas, não é suficiente para a formação de conceito. Constitui ainda como um processo criativo e não mecânico e passivo, uma vez que o conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa e voltada para a solução de algum problema.

Outro pesquisador citado por Vygotsky (2005), D. Usnadze⁴⁴, demonstrou que uma criança também aborda os problemas da mesma forma que os adultos operam os conceitos, mas o modo de resolvê-los é completamente diferente. Cita que “enquanto os conceitos completamente formados aparecem relativamente tarde, as crianças começam cedo a utilizar palavras e a estabelecer, com a ajuda destas uma compreensão mútua com os adultos e entre elas próprias” (citado por Vygotsky, 2005, p.69).

Através destas constatações, aponta que

em um estágio inicial de seu desenvolvimento, a criança é capaz de compreender um problema e visualizar o objetivo colocado por esse problema; como as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para a criança e para o adulto, esta desenvolve equivalentes funcionais de conceitos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente do adulto, em sua composição, estrutura e modo de operação (VYGOTSKY, 2005, p. 69).

Para Vygotsky (2005), o método escolhido para se estudar a formação de conceitos foi o desenvolvido por um de seus colaboradores, L. S. Sakharov⁴⁵, que também o denominou de método da dupla estimulação, uma vez que são utilizados dois conjuntos de estímulos aos sujeitos: um como objeto da sua atividade e outros como signos que podem servir para organizar essa atividade. Consistiu na utilização de vinte dois blocos de madeira, de cores, formas, alturas e larguras diferentes. Vygotsky não descreve detalhadamente o teste, que foi extraído da obra denominada de “*Conceptual Thinking in Schizophrenia*” de E. Hanfmann e J. Kasanin.

⁴⁴ USNADZE, D. *Die begriffsbildung im vorschulpflichtigen alter*. Psychol, 1929.

⁴⁵ A obra em referência foi publicada em Moscou no ano de 1930 e se chama “*O Metodakh isledovanija ponjatij*”, que traduzido para o português “*Métodos para a investigação de conceitos*”.

De acordo com Vygotsky, nesse método, o problema é apresentado ao sujeito logo de início e permanece o mesmo até o final, mas as chaves para a sua solução são introduzidas passo a passo, cada vez que um bloco é virado. O sujeito é confrontado com a tarefa. A introdução gradual dos meios para a solução permite estudar o processo total da formação de conceitos em todas as suas fases dinâmicas. Assim, a formação de conceitos é transferida para outros objetos, que não os blocos experimentais e a definir o seu significado de uma forma generalizada.

Quanto às principais descobertas de Sakharov, citado por Vygotsky (2005, p. 72) em pesquisa que realizou com mais de trezentas pessoas (crianças, adolescentes e adultos), foi de que:

O desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, se configura e se desenvolve somente na puberdade. A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode, por si só, ser considerada a causa do processo. A tarefa cultural, por si só, não explica o mecanismo de desenvolvimento em si, que resulta na formação de conceitos.

Vygotsky em suas pesquisas aponta que existem três fases básicas e divididas cada uma em vários estágios, na trajetória da formação de conceitos: a primeira fase, a criança pequena dá seu primeiro passo à formação do conceito “quando agrupa alguns objetos numa agregação desorganizada, ou amontoado, para solucionar um problema que nós, adultos, normalmente resolveríamos com a formação de um novo conceito” (2005, p. 74). O significado da palavra para a criança denota um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que se aglutinam numa imagem em sua mente. Vygotsky menciona que Claparède deu o nome de “sincretismo” a esse traço conhecido no pensamento infantil e Blonski o denominou de “coerência incoerente”.

A segunda fase descrita por Vygotsky (2005), na formação de conceitos, abrange algumas variações que chama de pensamentos por complexos: relata que em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança e não somente devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos. Cita ainda que quando a criança alcança esse nível, já superou parcialmente o seu egocentrismo, já não confunde as

relações entre as suas próprias impressões com as relações entre as coisas, constituindo um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção ao pensamento objetivo.

Outro fator importante do pensamento por complexo é o de que constitui um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita necessariamente as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual. VYGOTSKY (2005) menciona ainda que na linguagem dos adultos persistem alguns resíduos do pensamento por complexos. As ligações entre os seus componentes são concretas e factuais e não abstratas e lógicas. As ligações factuais são descobertas por meio da experiência direta, ou seja, uma vez que o complexo não é formado no plano do pensamento lógico abstrato, as ligações que o criam assim como as que ele ajuda a criar, carecem de unidade lógica. Então, um complexo pode ser entendido como um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais.

Vygotsky (2005) em sua investigação observou cinco tipos de complexos, que se sucedem um ao outro durante esse estágio de desenvolvimento. O primeiro tipo é o denominado de associativo. Para a criança nesse estágio a palavra deixa de ser o nome próprio de um objeto isolado, mas o da família ou grupo de objetos relacionados entre si.

O segundo tipo de pensamento por complexos, conforme Vygotsky (2005) consiste na combinação de objetos ou das impressões concretas que eles provocam nas crianças, em grupos que em muito se assemelham a coleções, uma vez que os objetos são agrupados com base em característica que os torna diferentes e complementar entre si.

O próximo estágio é o denominado de complexo em cadeia, que consiste em uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente, com a construção de significado de um elo para outro. A formação em cadeia

demonstra claramente a natureza factual e perceptivamente concreta do pensamento por complexos. Um objeto que foi incluído devido a um de seus atributos passa a fazer parte do complexo, não como o portador desse atributo, mas como um elemento isolado, com todos os seus atributos. (...) Nos complexos a organização hierárquica está ausente: todos os atributos são funcionalmente iguais (VYGOTSKY, 2005, p. 80).

Vygotsky (2005) considera o complexo em cadeia como a mais pura forma de pensamento por complexos, pois, nessa categoria de complexo, não possui núcleo e

sim a relação entre elementos isolados, e mais nada. O quarto tipo de complexo é o denominado de difuso, por ser factualmente inseparável do grupo de objetos concretos que o constituem. O tipo e a natureza dos vínculos podem mudar e elo para elo. Por vezes os atributos são considerados semelhantes, não por causa de uma semelhança real, mas em função de uma vaga impressão de eles têm algo em comum. É ainda caracterizado pela fluidez do próprio atributo que une os seus elementos.

Vygotsky (2005, p. 82) aponta que:

tais complexos, fora das áreas não-práticas e não-perceptuais do pensamento da criança, tornam seus pensamentos ilimitados, e são construídos de acordo com os mesmos princípios dos complexos concretos circunscritos. A criança permanece dentro dos limites das conexões concretas entre as coisas, mas, na medida em que o primeiro tipo de complexo compreende objetos fora da esfera de seu conhecimento prático, essas conexões baseiam-se naturalmente em atributos vagos, irrealis e instáveis.

O quinto e último tipo de pensamento por complexos é o que Vygotsky denomina de pseudoconceito, que é a ponte entre os complexos e o estágio final e mais elevado do desenvolvimento da formação de conceitos. Nesse complexo observa-se a formação da generalização na mente da criança, embora, de acordo com o descrito por Vygotsky (2005, p. 82) “fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; em sua essência, é ainda um complexo.”

Os pseudoconceitos predominam sobre todos os outros complexos no pensamento da criança em idade pré-escolar, pelo fato de que, de acordo com Vygotsky (2005, p. 84)

os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são determinadas pelo significado que uma determinada palavra já possui no pensamento do adulto.

A linguagem do meio ambiente, com seus significados estáveis e permanentes indicam o caminho que as generalizações infantis seguirão. Vygotsky (2005) afirma que o adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar, mas apresenta apenas o significado acabado de uma palavra ao redor do qual a criança

forma um complexo com as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexo.

A terceira fase constitui-se de maneira diferente do pensamento por complexo, uma vez que o complexo é uma raiz de formação de conceitos, cuja principal função é estabelecer elos e relações que dão início à unificação das impressões desordenadas. Essa terceira fase, também subdividida em vários estágios e, o primeiro deles a abstração, que tem por fim, isolar os elementos do objeto com o fim de examiná-los separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. De acordo com Vygotsky (2005), a primeira fase em direção à abstração se dá quando a criança agrupa objetos com o grau máximo de semelhança. No estágio seguinte à abstração, vem o agrupamento de objetos com base na máxima semelhança de objetos. Passa a ser substituído pelo grupamento com base em um único atributo (apenas objetos redondos ou somente os achatados).

Em estudo realizado com adolescentes, observou que as formas primitivas de pensamento (sincrético e por complexo) gradualmente desaparecem. Os conceitos potenciais vão sendo usados cada vez menos e começa a formar os verdadeiros conceitos, esporadicamente no início e, após, com frequência maior. Os adolescentes formam e utilizam conceitos com muita propriedade numa situação concreta, mas encontrarão dificuldade em expressar em palavras o conceito encontrado, assim como a verbalização será muito mais limitada do que o modo como utilizou o conceito. Tal discrepância também poderá ser encontrada no pensamento do adulto (VYGOTSKY, 2005).

Vygotsky (2005) confirma o pressuposto de que os conceitos evoluem de maneira diferente da elaboração deliberada e consciente da experiência em termos lógicos. A transição do conceito abstrato para o concreto, podendo-se traduzir como exemplo, na transposição dos conceitos desenvolvidos na escola para a vida cotidiana, ainda se mantém complexa.

2.3.6.2 Os conceitos científicos

Conforme especificado por Vygotsky (2005, p. 104),

a partir das investigações realizadas sobre o processo de formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário.

Vygotsky afirma que o significado da palavra evolui, uma vez que um conceito expresso por uma palavra constitui um ato de generalização, que pela participação do sujeito no ambiente bioecológico, o conceito é modificado pelas suas múltiplas influências. Tal processo é dinâmico e à medida que a criança se desenvolve, é substituído por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, processo que acaba por levar a formação de verdadeiros conceitos.

Vygotsky (2005) ressalta que o desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais, tais como a atenção voluntária, memória, lógica, abstração, etc. É necessário que o conceito cotidiano tenha alcançado certo nível para que o conceito científico correspondente seja internalizado (por ex. conceitos históricos dependem da utilização de passado nos acontecimentos cotidianos).

A comparação que Vygotsky (2005) estabelece entre a aquisição de conceitos científicos e aprendizagem de uma língua estrangeira é bastante elucidativa; na língua materna, se aprende a partir da nomeação direta dos objetos enquanto, para uma língua estrangeira, a mediação da língua materna substitui o objeto. A aprendizagem dos conceitos científicos ou da segunda língua na escola baseia-se num conjunto de significados da palavra, desenvolvidas previamente e originárias das experiências cotidianas da criança.

Este conhecimento espontaneamente adquirido medeia a aprendizagem do novo. Assim, os conceitos cotidianos estão entre o sistema conceitual e o mundo dos objetos exatamente da mesma maneira que a primeira língua de cada um medeia os pensamentos e a segunda língua (PANOFSKY *et al.*, 1996, p. 245).

Em seu trabalho sobre conceitos científicos, Panofsky *et al.* (1996) mencionam uma pesquisa evolutiva desenvolvida por Katherine Nelson e colaboradores e emprestam deles o termo "*scripts*" como representações de eventos generalizados que se desenvolvem espontaneamente a partir das primeiras experiências cotidianas da criança que vão sendo generalizadas e contextualizadas por seus aspectos perceptivos e funcionais, numa sequência de eventos que se agrupam, formando o roteiro de eventos significativos que, com o tempo, vão sofrendo um processo de análise ou parcelamento, deles derivando os conceitos. Segundo Panofsky *et al.*, a pesquisa de Nelson, baseada na observação da cognição cotidiana, avança sobre a pesquisa experimental de Vygotsky, na medida em que para ele os conceitos espontâneos não constituem um sistema, ao passo que para Nelson "as crianças constroem regularidades, conexões e sistematicidades na sequência das atividades diárias, muito embora tais construções não sejam tão sofisticadas como serão posteriormente no domínio dos conceitos científicos" (p. 248).

Nos estudos de Panofsky *et al.* (1996), uma criança agrupa pássaro e borboleta porque os dois voam (agrupamento por *script*) e, alternativamente, pássaro e avestruz porque, num sentido taxionômico, eles são pássaros. Segundo as autoras, a combinação de categorias de *script* e taxionomia representa uma fase de transição de conceitos ligados à experiência dos conceitos sistematicamente organizados. Antes do ingresso na escola a criança já construiu um conjunto de conhecimento informal, produto do desenvolvimento ontogenético a partir de suas experiências e que constitui o seu sistema de crenças sobre o mundo, a influenciar profundamente a obtenção do conhecimento formal, que se dará de forma planejada pela aprendizagem escolar.

Vygotsky (2005) cita três teorias que versam sobre essas relações. A primeira delas descreve ser a mais amplamente aceita no meio acadêmico, que considera o aprendizado e o desenvolvimento independentes entre si. O desenvolvimento é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais e o aprendizado como a utilização das oportunidades criadas pelo desenvolvimento. A segunda teoria acerca do desenvolvimento e aprendizado baseia ambos os processos na associação e na formação de hábitos, que na concepção de seus utilizadores, transforma a instrução em desenvolvimento. Salienta-se que Thorndike é o seu principal defensor, uma vez que traduz o associacionismo para a linguagem da fisiologia e observa o

desenvolvimento intelectual da criança como uma acumulação gradual de reflexos condicionados. A terceira escola de pensamento é representada pelo gestaltismo, e tenta reconciliar as duas teorias anteriores, evitando as suas deficiências.

O autor citado aponta que a maturação de um órgão depende de seu funcionamento, que o aperfeiçoa por meio da aprendizagem e da prática e que, por sua vez, cria novas oportunidades para a aprendizagem. Em segundo lugar, essa teoria introduz uma nova concepção do próprio processo educacional como a formação de novas estruturas e o aperfeiçoamento das antigas.

Vygotsky realizou uma série de quatro investigações, cujo objetivo comum era o de desvendar as inter-relações complexas em certas áreas definidas do aprendizado escolar, quais sejam, a leitura, escrita, gramática, aritmética, ciências naturais e ciências sociais. A primeira série de estudos coordenada por Vygotsky (2005) examinou o nível de desenvolvimento das funções psíquicas necessárias para o aprendizado das matérias escolares básicas. Descobriu-se que no início do aprendizado essas funções não poderiam ser consideradas maduras, mesmo nas crianças que poderiam dominar com êxito o currículo. A investigação mostrou que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala, uma vez que a escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral, tanto na estrutura quanto no funcionamento.

Na segunda série de investigações, Vygotsky centrou-se na relação temporal entre os processos de aprendizado e desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes. Descobriu-se que o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento, ou seja, a criança adquire certos hábitos e habilidades em uma área específica, antes de aprender a aplicá-los conscientemente e deliberadamente. O estudo ainda apontou que a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar.

A terceira série de estudos de Vygotsky se assemelha às investigações realizadas por Thorndike sobre a transferência do treinamento. Nessas investigações, descobriu-se que o desenvolvimento intelectual não é compartimentado de acordo com os tópicos de aprendizado. Cita ainda que o seu percurso é muito mais unitário e as diferentes matérias escolares interagem.

Os experimentos realizados por Vygotsky trouxeram alguns aspectos interessantes como

os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares, são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores para além dos limites dessa matéria específica; as primeiras funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias, são interdependentes – suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares (2005, p. 127).

A quarta série de estudos aborda um problema que, até então, não havia sido dada a atenção devida. Descobriu-se, em um dos experimentos, que crianças com idade cronológica e mental, de oito anos de idade, ao serem assistidas por adulto, em regime de cooperação, podiam resolver problemas elaborados a uma criança de doze anos de idade. Assim, foi observado que a discrepância entre a idade mental de uma criança, aferida a partir do que ela pode fazer sozinha, e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indica a zona de desenvolvimento proximal. O experimento constatou, que uma criança, “com o auxílio de outra pessoa, pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2005, p. 129).

Sob a orientação de Vygotsky (2005), Shif conduziu investigação sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos durante a idade escolar, cujo objetivo era o de compará-los mediante o desenvolvimento que estes produziam nos sujeitos pesquisados. Para essas crianças foram apresentados problemas estruturalmente semelhantes que tratavam de materiais científicos comuns e incluíam a criação de histórias a partir de séries de figuras e atividade de complementar frases. Da análise dos dados pôde-se extrair que “quando o currículo fornece o material necessário o desenvolvimento dos conceitos científicos, ultrapassa o desenvolvimento dos conceitos espontâneos” (2005, p. 132).

Desta forma, Smolka e Góes (1993, p. 246) afirmam que os conceitos cotidianos estão “entre o sistema conceitual e o mundo dos objetos”. Os autores afirmam que os conceitos científicos eventualmente adquirirão significados concretos para a criança e os conceitos espontâneos, com o passar do tempo, tornar-se-ão racionais e acessíveis às suas estratégias verbais e volitivas. Ambos os tipos de conceitos serão usados de forma similares.

Vygotsky (2007) afirma existir uma relação dialética entre os dois tipos de conceitos e como resultados dessa interação emergem os “conceitos verdadeiros”,

aos quais se refere como constituindo compreensões mais profundas do que pode ser considerado a base da competência de um indivíduo em um domínio específico. Outro aspecto importante na teoria de Vygotsky está relacionado à interação social como fruto de experiências anteriores obtido no sistema de relações sociais, que auxilia em sua mediação cultural e, nesse processo, promove a mudança na estrutura das funções psicológicas desse sujeito.

Vander der Veer e Valsiner (1996) ressaltam a importância que a mediação cultural tem no desenvolvimento dos indivíduos. Os autores citam que os artefatos culturais são simultaneamente ideais (conceituais) e materiais e à medida que contem na forma codificada as interações das quais eles fazem parte, e isso se aplica à linguagem/discurso. Assim, as funções culturais e conseqüentemente as funções psicológicas são fenômenos históricos. Os autores esclarecem que a história do domínio do homem sobre a regulação do comportamento de outro repete em muitos pontos de seu domínio sobre os instrumentos. A isso pressupõem uma mudança na estrutura do comportamento, a qual transforma o comportamento direcionado para um fim em um comportamento direcionado por um circuito.

A unidade básica para o estudo dos processos psicológicos, de acordo com Vygotsky, é a atividade prática que chamou de método cultural de pensamento⁴⁶. Portanto, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas, demandada inicialmente, em qualquer fase do desenvolvimento humano, especificamente por conceitos espontâneos ou cotidianos, em uma relação direta com as trocas sociais.

Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético⁴⁷, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como o processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural⁴⁸. Segundo ele, o organismo e o meio exercem influência recíproca, portanto, o biológico e o social não estão dissociados.

⁴⁶ “A atividade humana individual é um sistema no sistema de relações sociais” (2005. p. 83).

⁴⁷ De acordo com a perspectiva dialética, sujeito e objeto do conhecimento relacionam-se de modo recíproco (um depende do outro) e constituem-se pelo processo histórico e social.

⁴⁸ Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem se constitui como tal através de suas interações sociais, visto como alguém que transforma e é transformada nas relações produzidas, uma interação dialética, que se dá, desde o nascimento entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere (2005. p. 84).

Se o homem se constitui como tal através de interações sociais, é visto como alguém que transforma e é transformado em suas relações produzidas. É o princípio sóciointeracionista. A essência desse princípio é de que todos os fenômenos têm uma história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas e devem ser estudadas como processos em movimento e mudança (COLE e SCRIBNER, 1984)

A Figura 5 representa um modelo de explicação sobre o sentido da formação de conceitos, segundo Vygotsky (2005, p. 125), os conceitos espontâneos crescem e posteriormente tomam o sentido inverso descendente, através dos conceitos científicos, e é constituído pelos seguintes elementos, conforme o gráfico:

- Reta linear positiva (ascendente): representa o conceito científico, que fornece estruturas para o desenvolvimento crescente dos conceitos espontâneos;
- Hipérbole⁴⁹: que representa os conceitos espontâneos, os quais “criam uma série de estruturas necessárias para a evolução de aspectos elementares e mais primitivos de um conceito, os quais lhe dão corpo e vitalidade” (p. 125). Por dedução, a curva hiperbólica poderá assumir mais acentuadamente o sentido negativo (descendente) ou positivo (ascendente – com aproximação da reta representada pelo conceito científico), ressaltando-se que ambas variarão de acordo com o desenvolvimento histórico apresentado pelo sujeito, estimulação procedente do ambiente bioecológico, qualidade dos conceitos espontâneos e blocos contrutores e outros fatores relacionados;
- Área triangular: situada na convergência (encontro) do conceito científico com espontâneo e que representa os próprios conceitos espontâneos;
- Momento de reformulação conceitual: o termo “momento” se refere simultaneamente ao tempo cronológico (*chronos*) e ao tempo *kairós*, este último se refere ao período necessário para o amadurecimento das funções orgânicas e das funções psicológico superiores do sujeito, ambas necessárias ao desenvolvimento conceitual.

⁴⁹ Como o processo de formação (re-formulação) de conceitos não possui natureza linear, a hipérbole constitui a melhor representação matemática para descrever tal fenômeno.

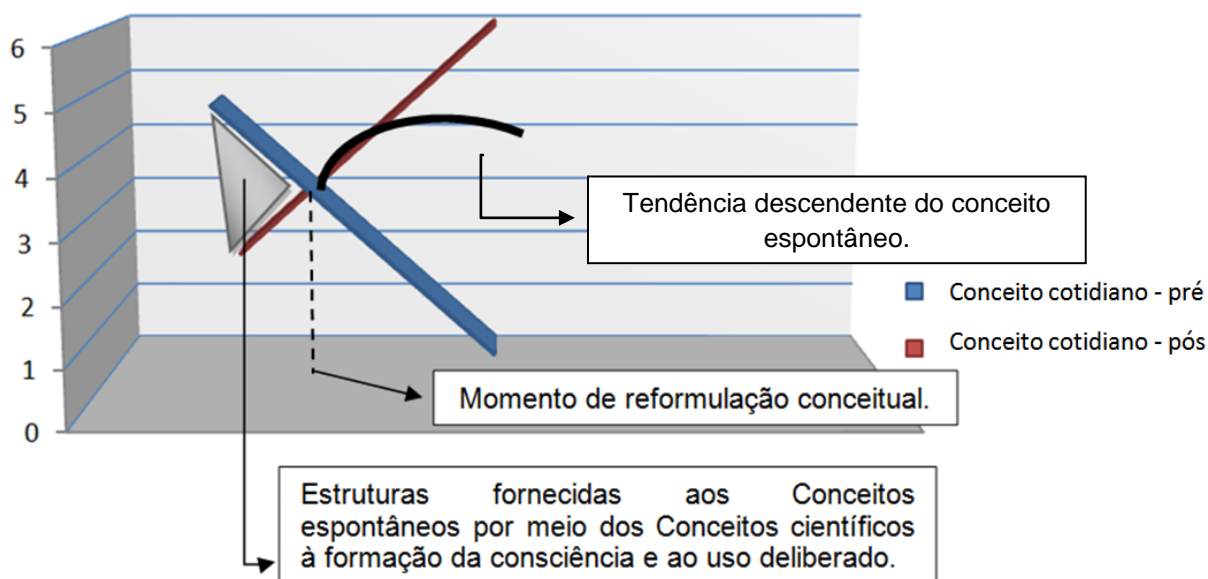


FIGURA 5 – A FORMAÇÃO DE CONCEITOS DE ACORDO COM VYGOTSKY

FONTE: VYGOTSKY, 2005, adaptado pelo Autor.

Observa-se na Figura 5, que os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvem em sentidos opostos e estão intimamente relacionados. O conceito científico força a lenta trajetória do conceito espontâneo para cima, e abre caminho, por sua vez, para que outro conceito científico se manifeste para a reformulação conceitual.

Torna-se necessário que o conceito cotidiano tenha alcançado certo desenvolvimento para que o conceito científico seja internalizado. A mesma relação realizada com a aprendizagem de uma língua estrangeira, o mesmo processo pode ser possível no que se refere à aprendizagem de conceitos sobre prevenção ao uso de drogas, só que desta vez, a partir do substrato fornecido pelo próprio sistema histórico-cultural e bioecológico, cuja aprendizagem dos conceitos científicos nesta área é baseada num conjunto de significados da palavra, desenvolvida previamente e originário das experiências cotidianas do sujeito.

A pessoa exposta no ambiente sociocultural com conceitos sobre temas sociais e cotidianos não elaborados com o auxílio de conceitos científicos passa a estar, em última análise, em situação de risco social.

2.3.7 Alguns Estudos e Classificações sobre Conceitos

Segundo Eysenck e Keane, “conceitos são representações mentais de classes de objetos ou outras entidades, enquanto categorias são classes de objetos incorporados nos conceitos” (2005, p. 287).

Os conceitos são úteis, pois proporcionam uma maneira eficiente de representar o conhecimento do mundo e objetos que os perfazem. Outra função dos conceitos é permitir realizar previsões mais precisas. A categorização conceitual permite para o sujeito a comunicação eficiente, uma vez que quando as pessoas se comunicam ocorre a troca de informações por meio dos conceitos e ao mesmo tempo a sua reestruturação. De acordo com Eysenck e Keane (2005), em função da economia cognitiva, a memória humana armazena para o uso efetivo da memória as informações que estão mais atreladas à experiência.

Na ciência cognitiva distinguem-se três tipos de correntes de estudos sobre os conceitos: a concepção clássica, concepção prototípica e a concepção teórica. De acordo com Oliveira e Oliveira (1999, p. 69), a concepção clássica entende o “conceito é definido como um conjunto de propriedades individualmente necessárias e conjuntamente suficientes, de tal forma que uma determinada entidade ou é um membro do conceito ou não é, sem meio termo possível”.

Uma das características da visão clássica é a precisão, a natureza que esta atribui aos conceitos como de forma imutável, tais como uma lista de propriedades necessárias e suficientes.

De acordo com Eysenck e Keane (2005, p. 288) “na abordagem de atributos definitórios é possível construir um gradiente de tipicidade para qualquer categoria na qual os membros são ordenados em termos de suas características típicas”. De acordo com os autores, há em geral um alto nível de concordância entre as pessoas em relação a qual dos membros da categoria é mais ou menos típico.

A tipicidade tem vários efeitos sobre o uso que as pessoas fazem da categorias. Eysenck e Keane (2005) usaram uma tarefa de verificação na qual os participantes decidiram se os conceitos do nível básico pertenciam às categorias superiores. O resultado indicou que o desempenho foi mais rápido com os membros típicos da categoria do que com atípicos. Em outra pesquisa descobriu-se que a aprendizagem do conceito é mais rápida quando envolve membros típicos da categoria do que quando envolve membros atípicos da mesma. Constitui-se também importante para explicar como as pessoas têm insegurança acerca da pertinência ou não de alguns exemplares a uma determinada categoria.

A segunda abordagem, de acordo com Eysenck e Keane (2005) é a chamada de prototípica. Oliveira e Oliveira (1999, p. 70) descrevem que para essa concepção, “os membros do conceito não possuem todos os mesmos atributos necessários e suficientes, como na concepção clássica, mas uma distribuição probabilística de atributos.” Assim, os membros do conceito têm entre si, semelhanças de família, ou seja, um objeto é membro do conceito se houver uma boa correspondência entre os seus atributos e os do protótipo. Tais semelhanças familiares propiciam características comuns com outros membros da categoria.

O Quadro 6 apresenta o resumo das três correntes de estudos sobre os conceitos: a concepção clássica, concepção prototípica e a concepção teórica. A utilidade do quadro mencionado na presente tese é demonstrar, com base nos atributos de cada uma das três concepções, o nível de desenvolvimento do pensamento conceitual do professor, realizado através das análises de suas falas, quando se refere aos conceitos apresentados sobre drogas.

CONCEPÇÃO	ATRIBUTOS
Clássica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjunto de propriedades individualmente necessárias e conjuntamente suficientes, de tal forma que uma determinada entidade ou é um membro do conceito ou não é, sem meio termo possível; ▪ Precisão, a natureza que esta atribui aos conceitos como forma imutável, tais como uma lista de propriedades necessárias e suficientes; ▪ Doutrina puramente descritiva e está centrada à luz da doutrina empirista; ▪ Os modelos são previamente estabelecidos pelo meio ambiente.
Prototípica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os conceitos têm uma estrutura prototípica: o protótipo é uma coleção de características atribuídas ou o melhor exemplar do conceito; ▪ Exemplos de um conceito podem variar em termos da sua typicalidade, ou seja, há um gradiente de typicalidade que caracteriza a typicalidade diferencial dos exemplos do conceito; ▪ Os membros do conceito não possuem todos os mesmos atributos necessários e suficientes, como na concepção clássica, mas uma distribuição probabilística de atributos; ▪ Assim, os membros do conceito têm entre si, semelhanças de família (categorização); ▪ Busca de leis e princípios universais, estruturados em sistemas teóricos com clara articulação interna; <p>Ocorre a predição e o controle.</p>

Continua na página 147.

Continuação Quadro 6.

CONCEPÇÃO	ATRIBUTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Possui coerência conceitual; ▪ Conseguem representar as relações inter e intraconceituais e o

Teórica	<p>conhecimento mais geral do mundo;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propõem que os conceitos devam ser entendidos como entidades aninhadas em uma teoria entendidas como um conjunto de explicações; ▪ Estruturado em uma rede de significados.
----------------	---

QUADRO 6 – CORRENTES DE ESTUDOS SOBRE CONCEITOS

FONTE: OLIVEIRA e OLIVEIRA (1999), adaptado pelo Autor.

As três correntes de estudo ensejam a sequência no desenvolvimento do pensamento conceitual (pensamento conceitual clássico, prototípico e teórico), de modo gradativo e similar ao que acontece como os níveis de pensamento por complexo e o pensamento conceitual mencionado por Vygotsky.

Nesse sentido, considerando que o professor possui níveis conceituais mais avançados do que os apresentados pelos pais ou responsáveis dos estudantes investigados, bem como, o conhecimento anterior com vários efeitos sobre a aprendizagem dos conceitos e a constante aproximação com os conhecimentos científicos, torna-se possível a analogia na formulação de conceitos que partem da concepção clássica (que apresenta como características a precisão, a natureza que esta atribui aos conceitos como de forma imutável) à concepção teórica (das relações inter e intra-conceituais e o conhecimento mais geral do mundo).

Na sequência serão apresentados alguns estudos sobre a importância da formação de conceitos na educação formal.

Na pesquisa realizada por Teixeira (2006), por ocasião de Dissertação de Mestrado, sob o tema “Concepções das crianças sobre alimentação, estrutura e funcionamento do aparelho digestivo”, ressalta que os conceitos científicos são centrais no ensino de Ciências Naturais. Com eles são expressas explicações, descritas propriedades e feitas previsões para os fenômenos. Tal centralidade está reconhecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando estabelece como uma das metas de ensino nessa área o saber utilizar conceitos científicos (BRASIL, 2000).

A pesquisadora analisou o entendimento do que são conceitos científicos e como ocorre o seu aprendizado, e demonstrou que não há um consenso entre os estudiosos sobre esse assunto. Um dos aspectos apontados na pesquisa é como os conceitos científicos são abordados segundo diferentes perspectivas teóricas e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Um dos significados dado a conceito é que se trata de uma palavra ou símbolo que rotula objetos, eventos,

situações ou propriedades que partilham de atributos em comum. Por exemplo, ave é a palavra que nomeia todos os animais que têm asas, bico e penas. Portanto, o termo ave expressa um conceito porque, ao empregá-lo, estamos rotulando através de uma única palavra, as regularidades e os atributos que todos os animais classificados como tal apresentam.

Ao usar o símbolo H_2O , se está empregando o conceito água, porque é esse o termo que nomeia a substância composta na proporção de dois átomos de hidrogênio para um de oxigênio. Em resumo, ave e H_2O são conceitos por serem rótulos para informações referentes a um conjunto de atributos específicos (TEIXEIRA, 2006).

Seguindo essa visão, o conceito assume a conotação de definição: um único termo agrega diversas informações precisas uma vez que anuncia um conjunto de atributos ou propriedades que um fato ou objeto tem e delimita o que pode ou não ser nomeado por aquele termo (TEIXEIRA, 2006). Desse modo, se o conjunto de atributos que o conceito rotula não é encontrado em um determinado fato ou objeto, então o conceito não pode ser aplicado.

Quanto ao gradiente de typicalidade apontado por Teixeira (2006) e partindo-se dos atributos das três correntes de estudos sobre os conceitos, mencionados no Quadro 6, os rótulos dados à fórmula H_2O representam a concepção clássica. Em analogia com a palavra “droga”, em se tratando da estrutura interna do processo de formação dos conceitos espontâneos, esta apresenta forte relação com o cotidiano do sujeito, que encerra elementos vivenciais no ambiente bioecológico, conceitos previamente estruturados, e outros elementos. O que faz com que o sujeito, na ausência do conhecimento científico sobre o tema, construa categorias mentais, com base na experiência prática e eivada de pensamentos do senso comum.

No Brasil, desde 1838, segundo Teixeira (2006), visando-se ao ensino dos conceitos científicos no âmbito escolar, têm sido elaborados materiais didáticos, como apostilas, compêndios, livros didáticos, cadernos de trabalho, caixas com materiais para experimentos e manual de instrução para a execução dos mesmos.

Observa-se que com frequência os recursos didáticos para o ensino de ciências e demais áreas do conhecimento, trazem pequenos textos com definições e informações simplificadas e, às vezes, ilustrações, implicitamente assumindo que, se o conhecimento científico é objetivo, provado e confiável, então, memorizando as definições e sendo informados das propriedades e leis que regem os fatos.

O problema é ampliado na constatação de Cicillini (2002), quando menciona a simplificação dos conteúdos e montagem de situações chegando-se a um nível de informação em que são excluídos aspectos essenciais do conhecimento, por vezes, tornando-o incompreensível para o estudante e criando-se a imagem de que a ciência é um refinamento do senso comum.

Outro aspecto que necessita ser abordado é a falta de preocupação quando da elaboração de materiais didáticos sobre a abordagem de temas como prevenção ao uso de drogas e outros correlatos, que são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito e até a sua sobrevivência no ambiente bioecológico, uma vez que fornece ferramentas conceituais e psicológicas importantes.

Vergnaud (1982) apresentou argumentos teóricos que esclarecem a variação do significado dos conceitos ao sugerir que eles envolvem três aspectos indissociáveis: situações, invariantes e símbolos.

De acordo com o autor, as situações são os eventos que dão significado ao conceito – o contexto em que esse é utilizado. Os invariantes são as propriedades, os atributos que o definem; os símbolos dizem respeito às formas de representação.

Mortimer (2000), em consonância com a proposição de Vergnaud (1982), também identificou que um mesmo indivíduo pode dispor de diferentes conceitos para o mesmo fato ou propriedade. Tais conceitos seriam ativados por diferentes contextos, dado que as pessoas possuem diferentes formas de ver e representar a realidade a sua volta. Ao recorrer a um conceito, está-se focalizando um aspecto dessa representação da realidade, não esgotando todas as possibilidades de quais são os conceitos que o indivíduo tem para a realidade que está em questão.

Por isso, em vez de falar de conceito, o autor refere-se a perfil conceitual, isto é, os conceitos estariam organizados em categorias, compondo uma escala graduada, que vai desde as noções do senso comum, usadas no cotidiano, até as mais complexas e racionais

Mortimer (2000, p. 61) propõe

Que o indivíduo dispõe a sua rede conceitual em função do contexto específico em que ela está sendo usada. O que é disposto em um contexto pode ser distinto do que será ativado para atender às demandas de uma outra situação ou de situação similar, ativada em momento diferente. Portanto, conceitos de senso comum continuam a existir e a serem usados, até mesmo por aqueles que se apropriaram de conhecimentos científicos de ponta. Concomitantemente, um mesmo indivíduo pode apresentar conceitos científicos diferenciados para um mesmo fato ou fenômeno, dado que ele pode recorrer a diferentes escolas de pensamento, existentes no seu perfil

conceitual. Por exemplo: o conceito de átomo enquanto objeto quântico difere do conceito de átomo analisado segundo a perspectiva clássica.

Nesse sentido, por vezes, o professor da área de ciências pode deixar de aplicar o tema prevenção ao uso de drogas, por levar em consideração o modo contextualizado de aplicação de conceitos científicos e adotar termos usados na linguagem de senso comum para expressar seus *constructos* aos estudantes.

No bojo dessa discussão, identifica-se que os conceitos científicos tanto não são considerados como sendo “enunciados de fatos, regras e leis” (SKINNER, 1993, p. 125), quanto não são tidos como a expressão elaborada daquilo que é encontrado no conhecimento de senso-comum, por ter sido produzido por meio do registro do que foi observado e da descrição precisa das circunstâncias em que foram observadas. Em vez disso, entende-se que o conceito científico distingue-se do conceito de senso comum por ser um enunciado que expressa informações de um modelo de explicação causal que, além de possibilitar descrever o fenômeno, estabelecer implicações da causa e efeito, esclarece, também, os porquês e o como do fenômeno.

Do ponto de vista empírico, “um sólido aparentemente nada tem a ver com um líquido, mas, do ponto de vista do atomismo, são todos constituídos por partículas, e as diferenças nas propriedades dependem da diferença na interação entre essas partículas” (MORTIMER, 2000, p. 123).

Nessas considerações está subjacente o entendimento de que o conhecimento científico é uma ruptura com o conhecimento de senso comum.

Enquanto o primeiro é informação construída a respeito de uma realidade, um conhecimento sobre algo que não tem realidade material, uma concretude física, o segundo é uma generalização empírica, extraída do observável que não apresenta informações para explicar o porquê dos fenômenos (BACHELARD, 1984, p. 115).

Martins (2001) menciona que a produção do conhecimento científico envolve a problematização, isto é, a capacidade de observar um fenômeno e pensar neles como se necessita de explicação. Quando se comunica um conhecimento científico, todos os conceitos através dos quais tal conhecimento é expresso remetem a problemas e implicam explicações. Nesse sentido uma das funções do conceito científico é o de procurar sistematizar e homogeneizar o conhecimento, no processo de libertação da percepção imediata do sujeito.

Para alguns pesquisadores, na comunicação das idéias científicas são utilizados metáforas gramaticais, em que um processo torna-se um substantivo (MARTINS, OGBORN e KRESS, 1999). Todas essas considerações em torno dos conceitos científicos, desde caracterizá-los como substantivos que compactam uma rede de conhecimentos explicativos dos porquês dos fenômenos, até as evidências de que estão organizados em perfis, levam a tecer implicações para as questões cotidianas de encaminhamentos do processo formal de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Ao serem elaboradas estratégias didáticas, é preciso considerar que, se o aprendizado de um novo conhecimento científico não requer o abandono de outros conhecimentos, quer seja de outra teoria científica ou de saberes de senso comum na cultura do indivíduo, então, conforme sugeriu Mortimer (2000), ao invés de se pensar que o aprendizado de conhecimento científico substituirá o conhecimento prévio, passasse a argumentar que o indivíduo está sendo introduzido a uma nova cultura, nomeadamente a um outro modelo explicativo, outra linguagem e história.

Sforni e Galuch (2006) apontam que muitos conceitos peculiares à teoria soviética podem proporcionar mudanças valiosas na organização do ensino, uma vez que contribuiriam para se romper com idéias cristalizadas, como, por exemplo, as de que o estudante, por si, constrói o seu próprio conhecimento, e que o mais importante é a escola ensinar o estudante a aprender a aprender. Outra contribuição dessa teoria é a importância de o ensino tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Como ensina (VYGOTSKY, 2005, p. 95):

O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (*sic*).

Sforni e Galuch (2006) entendem que aprender é elaborar modelos, articular conceitos de vários ramos da ciência, de modo a cada conhecimento apropriado pelo sujeito ampliar-lhe a rede de informações e lhe possibilitar tanto a atribuição de

significados como o uso dos conceitos como instrumentos de pensamento, em lugar de recitar um número cada vez maior de conceituações formais.

A aprendizagem promove uma transformação cognitiva no indivíduo que envolve reflexão, análise e síntese, ou seja, “[...] põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 2007, p.101).

Segundo Talizina (1988), a resistência para substituir alguns conceitos só é superada se o conceito científico trazer maior satisfação: for significativo, fizer sentido e for útil. Os conceitos científicos com maior grau de aplicabilidade, que explicam um maior número de situações e resolvem um maior número de problemas, facilitam a mudança. O diálogo com os estudantes possibilita o diagnóstico de suas idéias em vários momentos da aprendizagem. Da mesma forma, a interação entre parceiros e a observação dos diálogos travados entre eles. Provocar conflito com contra-exemplos pode gerar dúvidas e insatisfação, levando os estudantes a testarem suas concepções.

Argumentos apresentados por Vergnaud (1982) esclarecem a variação do significado dos conceitos, quando apontam que envolvem três aspectos comuns: situações, invariantes e símbolos. As situações são os eventos que dão significado ao conceito, conforme o contexto em que esse é utilizado. Já os invariantes são as propriedades, os atributos que o definem e os símbolos dizem respeito às formas de representação. Assim, a mesma circunstância de uso de um conceito sobre drogas, na família, por exemplo, poderá ter diferentes significados em diferentes contextos, considerando que as pessoas possuem modos distintos de representar a realidade em seu entorno.

Nesse sentido, o ensino reflexivo, necessário à aprendizagem de conceitos científicos exige a inserção do estudante no processo de reflexão, mesmo que ainda oscilando entre o velho e o novo conhecimento. Para isso o professor deve orientar as situações de aprendizagem com seus estudantes, respeitando as idéias e as experiências que trazem das interações familiares e sociais, necessárias para a construção de significados e transformação das idéias iniciais para níveis de maior complexidade.

2.4 UMA ABORDAGEM SOBRE A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Esta tese trás como *constructo* teórico-metodológico a Teoria dos Sistemas Ecológicos do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner correlacionado aos estudos de Vygotsky sobre a formação de conceitos. Essas duas propostas têm repercussão, principalmente nos estudos em psicologia cognitiva e do desenvolvimento, considerando o rigor científico e validade ecológica.

Bronfenbrenner (2002) ao formular sua teoria de desenvolvimento humano expôs ao campo científico importante premissas para o planejamento e desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais. Seus escritos faziam crítica ao modo tradicional de se estudar o desenvolvimento humano, referindo-se, entre outras coisas, à quantidade de pesquisas concluídas sobre desenvolvimento “fora do contexto”. Para ele, as investigações focalizavam somente a pessoa em desenvolvimento dentro de ambiente restrito e estático, sem a devida consideração das múltiplas influências dos contextos em que os sujeitos viviam.

A Teoria enfatiza a importância de se estudar os ambientes nos quais as pessoas se comportam para poder abandonar descrições particularizadas e processos sem conteúdo. Os efeitos principais estão na interação e seguem o pensamento de Kurt Lewin⁵⁰ (1935, citado por Bronfenbrenner, 2002) que diz ser o ambiente o espaço para a mudança de comportamentos, o que exige outra orientação na maneira de pensar a respeito dos processos psicológicos, tratados como prioridades de sistemas, sistemas cujo sujeito constitui apenas um dos elementos.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) ajuda a entender os processos de elaboração dos conceitos sobre drogas por crianças na fase de transição para a adolescência, uma vez que não é possível investigar esses sujeitos isolados ou alheios do meio social imediato em que participam. Assim, importa considerar para o presente estudo os conceitos básicos da TBDH, a influência dos microsistemas (meio social) e das transições ecológicas na formação de conceitos científicos sobre drogas por crianças em idade escolar junto à 4ª série do ensino fundamental.

De acordo com Bronfenbrenner (2002, p. 5), o ambiente ecológico, “é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um

⁵⁰ LEWIN, K. *Dynamic theory of personality*. Selected papers. New York, 1935

conjunto de bonecas russas”. O pesquisador aponta que no nível mais interno está o ambiente imediato, que contém a pessoa em desenvolvimento. O próximo nível requer que se olhe para além do ambiente conhecido, ou seja, a casa, o laboratório de testagem, esse ambiente pode ser a sala de aula ou a família. O terceiro ambiente ecológico invoca a hipótese de que o desenvolvimento da pessoa pode ser profundamente afetado pelos eventos que ocorrem em ambientes nos quais as pessoas nem sequer podem estar presentes, como por exemplo, em sociedades industrializadas, como o desenvolvimento de crianças pequenas pode ser afetado com as condições de trabalho dos pais (BRONFENBRENNER, 2002).

Para o autor (2002, p. 6), o ambiente difere de formulações anteriores, não apenas em alcance, mas também em conteúdo e em estrutura. Essa orientação leva a sério e traduz em termos operacionais uma posição teórica geralmente elogiada na literatura sobre ciência social, mas raramente colocada em prática na pesquisa, uma vez que os sociólogos e psicólogos acreditam que o que importa para o comportamento e o seu desenvolvimento é o ambiente conforme ele é percebido, “e não conforme ele poderia existir na realidade “objetiva”, de acordo com a representação contida na Figura 6.

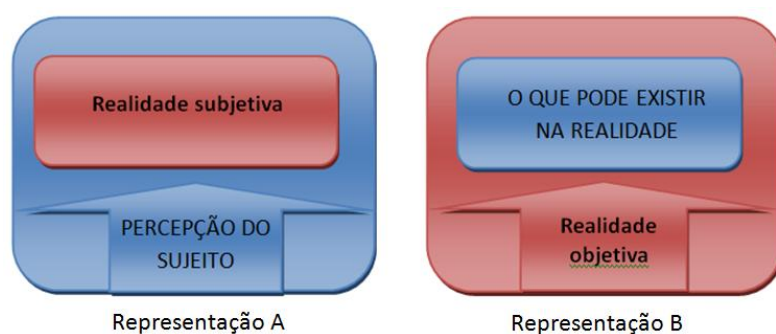


FIGURA 6 – PERCEPÇÃO DO AMBIENTE PELO SUJEITO

FONTE: Modelo elaborado pelo Autor a partir da relação entre a percepção do sujeito no ambiente (BRONFENBRENNER, 1996).

A realidade subjetiva, conforme descrito a representação A, contido na Figura 6, é o compreendido pelo sujeito com a ênfase no conteúdo daquilo que é percebido e construído como conhecimento na relação do sujeito com o ambiente bioecológico; a TBDH relaciona esses aspectos psicológicos da compreensão desses conteúdos perceptuais do sujeito. No entanto, ressalta-se a realidade subjetiva é significada pelo sujeito com a sua interação com os elementos constituintes do ambiente e

encerra impressões e percepções que poderão ser distorcidas em função da existência traços de pensamento por complexos (inclusive em adultos escolarizados e independentes das formas de representação ser contextualizada ou descontextualizada), uma vez que poderá estar baseado na experiência perceptual imediata.

Em sentido prático, pode-se exemplificar o caso da construção de conceitos sobre drogas no âmbito familiar. Se a percepção do ambiente pela criança ou adolescente, for decorrente da permissividade do consumo de drogas legalizadas (bebida alcoólica, tabaco, medicamento) na família, possivelmente os conceitos espontâneos formulados sobre o tema além de ter sua construção inadequada, do ponto de vista comportamental, poderia ainda trazer risco social a esse sujeito. Nesse sentido, um dos papéis do conceito é libertar o sujeito para ao mundo do possível, para o pensamento hipotético, para o real e para as operações lógicas, ou seja, aproximá-lo da realidade “objetiva” por meio da abstração. Isso reforça e explica ainda mais a importância da influência que o ambiente bioecológico e os conceitos científicos conferem à formação e re-estruturação dos conceitos cotidianos que encerram o objeto drogas, e do papel social educativo conferido aos pais/mães ou responsáveis pela educação natural e do professor pela educação formal para o estudante.

A abordagem bioecológica do desenvolvimento afasta os modelos de pesquisa convencionais ainda em outro espectro: os ambientes não são distinguidos por referência a variáveis lineares, mas são analisados em termos de sistemas. O autor começa do nível mais interno do esquema ecológico, os microssistemas, em que uma das unidades de análise é a díade, ou o sistema de duas pessoas. Contudo o autor ressalta que um modelo sistêmico da situação imediata vai além da díade e atribui igual importância aos chamados sistemas N+2, ou seja, tríades, tétrades e estruturas de pessoas mais amplas.

O princípio das estruturas citadas implica, de acordo com Bronfenbrenner (2002, p. 7) nos seguintes exemplos de circunstâncias:

- Uma pessoa jovem entra em uma nova situação, tal como escola, acampamento ou universidade sozinha, ou na companhia de amigos ou adultos conhecidos;
- A pessoa ou a família recebem informações ou tem uma alguma experiência em relação ao novo ambiente antes de entrar nele concretamente;

- Este conhecimento anterior afeta o curso subsequente do comportamento e do desenvolvimento no novo ambiente.

Bronfenbrenner (2002) denomina de transições ecológicas as mudanças de papel ou ambiente e que ocorrem durante toda a vida. Essas mudanças promovem, quase que invariavelmente uma transformação de papel, ou seja, das expectativas de comportamento associadas a determinadas posições na sociedade e, tem como princípio, não apenas a mudança da pessoa em desenvolvimento, mas também a outras pessoas em seu mundo.

O ambiente ecológico e a sua estrutura, segundo Bronfenbrenner (2002), também pode ser definido em termos mais abstratos, uma vez que pode ser entendido muito além de sua realidade imediata e que afeta diretamente a pessoa em desenvolvimento, como as conexões entre as pessoas que convivem no mesmo ambiente, a natureza desses vínculos e a sua influência indireta sobre a pessoa, por meio de seu efeito naquelas que interagem com ela em primeira mão. Esse complexo de inter-relações dentro do ambiente imediato é conhecido como microssistema.

Outro princípio de interconexão, segundo Bronfenbrenner (2002, p. 8), é aplicado não apenas a ambientes, mas a vínculos entre os ambientes, em que há participação direta, ou indireta, desde que ocorram eventos que repercutam na dinâmica interna do ambiente imediato da pessoa. Os primeiros constituem o mesossistema e os últimos o exossistema. O autor considera que o complexo de sistemas encaixados, interconectados, é considerado como uma manifestação de padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura, os quais chamam de macrossistemas.

A abordagem ecológica desenvolvida por Bronfenbrenner (1977, 1989, 1996) privilegia estudos em desenvolvimento de forma contextualizada e em ambientes naturais tornando-se conhecida e utilizada por vários pesquisadores no Brasil (HADDAD, 1997; FLEURY, 1999 e YUNES, 2001) como um modelo que diferencia as várias camadas de ambientes. O ambiente ecológico de desenvolvimento humano não se limita apenas a ambiente único e imediato, e deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (BRONFENBRENNER, 2002 p.18). Cada uma das estruturas é chamada pelo autor de: micro, meso, exo e macrossistema.

Quando Bronfenbrenner (2002) faz a crítica aos modelos de pesquisa nos quais o ambiente é descrito em termos de uma estrutura estática, em que fica delimitado a um único local imediato onde se encontra o indivíduo em desenvolvimento, ele está se referindo ao microssistema que é definido como: “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos” (p. 18).

Portanto, ambientes tais como a casa, a creche ou a escola em que a pessoa é envolvida em interações face-a-face, fazem parte do microssistema. Haddad (1997) ressalta que os padrões de interação, conforme persistem e progridem por meio do tempo, constituem os veículos de mudança comportamental e de desenvolvimento pessoal. Igual importância é atribuída às conexões entre as pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e à sua influência direta e indireta sobre a pessoa em desenvolvimento.

O mesossistema diz respeito às inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passe a fazer parte de novos ambientes. Em alguns casos, por exemplo, esse sistema inclui as relações que uma criança mantém em casa, na escola, entre núcleos familiares, na igreja, no clube e com amigos da vizinhança.

No exossistema, ao contrário do mesossistema, a criança ou pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas aí podem ocorrer eventos que a afetem ou vice e versa, podem ser afetados ainda por acontecimentos do ambiente imediato onde a criança se encontra. Estes tipos de ambientes que consistem em exossistemas podem ser, por exemplo: o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais.

Finalmente, o macrossistema envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra. Neste caso, pode-se dar como exemplo, a estrutura política e cultural de uma família residente no Nordeste brasileiro de classe média enquanto sistema, muito diferente de um grupo familiar de operários brasileiros do Sul do país.

A importância do estudo da ecologia do desenvolvimento se encontra na análise do complexo de sistemas encaixados, interconectados e, considera as manifestações de padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a determinada cultura ou subcultura. Esses padrões podem ser

avaliados por intermédio de estudo do micro, meso, exo e macrosistemas, que funcionam de maneira semelhante, podendo ser descrito de forma sistemática e distinguir as propriedades bioecológicas desses contextos sociais mais amplos como ambientes para o desenvolvimento humano.

A abordagem ecológica, de acordo com o autor, requer uma reorientação da visão convencional da relação adequada entre a ciência e a política pública, uma vez que para esse grupo de profissionais, para a execução de tais políticas, na corrente tradicional, sempre se deve pautar as políticas públicas no conhecimento científico. Bronfenbrenner (2002) desenvolve uma tese contrária. Em sua perspectiva, o interesse e o avanço da pesquisa fundamental sobre o desenvolvimento humano, àquela precisa da política pública ainda mais do que a política pública precisa da ciência básica.

Para Bronfenbrenner (2002, p. 9) o desenvolvimento é “a concepção desenvolvente da pessoa do meio ambiente ecológico e sua relação com ele, e também como a crescente capacidade da pessoa descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades.” O autor aponta ainda que tais concepções ambientais também utilizam as idéias de Jean Piaget, em especial referenciado na obra “A construção da realidade na criança”, publicada no ano de 1954.

Bronfenbrenner (2002) ressalta que o mundo da imaginação da criança, sublinha o fato de que suas percepções e atividades emergentes não são apenas reflexo daquilo que ela vê, mas tem um aspecto ativo e criativo, ou seja, uma construção da realidade e não uma mera representação dessa realidade. Lewin e Piaget salientam que a criança pequena confunde as características subjetivas e objetivas do ambiente e, em resultado, podem experimentar a frustração, danos corporais, dentre outros. Nesse sentido, em relação à criança, percebe-se a importância do adolescente e do adulto em auxiliá-la na superação do ambiente perceptual imediato, uma vez que esta possui a crescente capacidade de remodelar a realidade, de acordo com requerimentos e aspirações humanas que a perspectiva ecológica representa a mais elevada expressão de desenvolvimento.

A isso decorre que todos os pesquisadores que estudam o comportamento afirmam que o desenvolvimento humano é fruto da interação entre o organismo

humano e o seu meio ambiente. Lewin (1935), na clássica fórmula $C=f(PMA)^{51}$, afirma que o comportamento evolui em função da interação entre a pessoa e meio ambiente.

Não obstante, Bronfenbrenner (2002) afirma que em se tratando do meio ambiente, as perspectivas e os conceitos existentes são escassos, tanto na teoria quanto nos dados e, os conceitos existentes se limitam a categorias pouco desenvolvidas, indiferenciadas, que pouco fazem além de localizar as pessoas além de seu endereço social, ou seja, o ambiente no qual elas vêm.

Sobre o cuidado com os elementos que auxiliam o entendimento do contexto contido no ambiente bioecológico, Bronfenbrenner (2002) chama de endereço social coletado em pesquisas, onde recaem tipologias modais, a fim de descrever os contextos do comportamento e desenvolvimento, tais como: o tamanho da família, posição ordinal, famílias com um ou dois progenitores, cuidados em casa *versus* na creche, pais *versus* amigos, a variação por classe social ou *background* étnico. Além disso, os dados desses estudos consistem em informações não a respeito dos ambientes de onde as pessoas vêm (que constitui o processo histórico de seu desenvolvimento), mas a respeito das próprias características das pessoas, isto é, de como as pessoas de diversos contextos diferem umas das outras.

Segundo Bronfenbrenner (2002), as pessoas com quem se interage em uma dada situação face a face constituem uma parte do ambiente em que vivem na forma de influências interpessoais e sobre a evolução do comportamento e o desenvolvimento, elas são teorias a respeito dos processos interpessoais, tais como reforço, modelagem, identificação e aprendizagem social. O autor aponta que de uma perspectiva ecológica essas formulações possuem duas falhas, sendo que a primeira ignora o impacto dos aspectos não-sociais no meio ambiente, incluindo a natureza importante das atividades nas quais os participantes se envolvem. E o segundo, e o mais importante, delimitam o conceito de meio ambiente a um único ambiente imediato contendo o sujeito (microsistema). Portanto, as influências externas podem desempenhar um papel crítico na definição do significado da situação imediata para a pessoa.

⁵¹ “O comportamento é uma função conjunta da pessoa e do ambiente” onde C=comportamento; f = função; P=pessoa e A=ambiente. (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 52)

No que se refere à defesa do método naturalístico, em relação aos experimentais, McCall⁵² (1977, citado por BRONFENBRENNER, 2002), parte de uma posição idêntica ao do autor. Este sugere que atualmente não se possui uma ciência dos processos desenvolvimentais naturais, uma vez que, poucos estudos se preocupam com o desenvolvimento conforme ele acontece nos ambientes naturalísticos e porque raramente se coletam e se analisam dados verdadeiramente desenvolvimentais.

McCall (1977, citado por BRONFENBRENNER, 2002, p.17), argumenta

que os métodos experimentais, embora idealmente adequados à pesquisa em ambientes de laboratório, estão mal adaptados ao estudo do comportamento, conforme ele tipicamente se desenvolve nas circunstâncias naturais de vida, uma vez que por razões práticas e éticas, é impossível controlar todos os fatores relevantes.

Para Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano equivale ao sistema de relações entre várias pessoas em mais de um ambiente e além da situação imediata que as contém, ultrapassando o imediatismo das observações localizadas. “Na ausência dessa perspectiva ampliada, grande parte da pesquisa contemporânea pode ser caracterizada como o estudo do desenvolvimento-fora-do-contexto” (1996, p. 18).

A ecologia do desenvolvimento humano, modernamente denominada bioecologia⁵³ do desenvolvimento humano (NARVAZ; KOLLER, 2004) diz respeito às interações de reciprocidade, cada vez mais complexas, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, com todos os demais elementos e pessoas presentes no ambiente imediato e nas transações ecológicas.

O autor (2002), afirma que três aspectos são essenciais nessa definição: a proatividade da pessoa que atua e reestrutura o ambiente em que vive a reciprocidade entre pessoa-ambiente e as interconexões entre diversos ambientes.

O ambiente ecológico engloba sistemas que se conectam de forma concêntrica (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema) e permite

⁵² MCCALL, R. B. *Challenges of a science of developmental psychology*. Child Developmental, 1977.

⁵³ Inclui novos elementos (pessoa, processos e tempo) ao antes privilegiado, o contexto. (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 53)

interações experienciadas⁵⁴ pelo ser humano em desenvolvimento dentro de padrões de atividades e papéis, bem como envolve mudanças e transições ecológicas.

A previsibilidade das mudanças e transformações esperadas no bioecologia do desenvolvimento humano leva ao conceito de transição ecológica que ocorre durante toda a vida “quando a posição ecológica do ambiente é alterada em resultado de uma transição de papel, ambiente ou ambos” (2002, p.22). A transição ecológica é consequência de processos desenvolvimentais como os provoca. A “transição ecológica monta o cenário tanto para a ocorrência quanto para o estudo sistemático dos fenômenos desenvolvimentais” (BRONFENBRENNER, 2002, p. 22).

Bronfenbrenner (2002) aponta que o desenvolvimento do sujeito no meio-ambiente é um fato, e o desafio é como captar esse fenômeno. No caso específico desta tese, a construção de conceito científico sobre drogas por crianças na fase de transição da infância para a adolescência, poderá evidenciar a validade desenvolvimental caso transfira para outros contextos e ambientes as informações e comportamentos apreendidos nas díades professor-estudante e estudante-família relativas à prevenção do uso de drogas.

As díades correspondem a estruturas interpessoais caracterizadas pela presença de uma relação formada por duas pessoas, num mesmo contexto de desenvolvimento humano, em que ambas “prestam a atenção nas atividades uma da outra ou delas participam”, ganhando importância em dois aspectos: “constituir um contexto crítico para o desenvolvimento e servir como bloco construtor básico do microssistema, possibilitando a formação de estruturas interpessoais maiores – tríades, tétrades e assim por diante” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 46)

Bronfenbrenner (2002) apresenta três formas funcionais diferentes de díades de acordo com o potencial de desenvolvimento que podem fomentar: díade observacional, díade de atividade conjunta e díade primária, cujas características encontram-se explicitadas na Quadro 7:

TIPO	FUNCIONAMENTO
Díade Observacional	Um membro presta atenção continuada e cuidadosa à atividade do outro que, ao menos, reconhece o interesse demonstrado pelo outro.
Díade de Atividade Conjunta	Há uma integração entre as atividades realizadas pelos participantes da díade, mesmo

⁵⁴ Indica que além das propriedades objetivas, a maneira como elas são percebidas no ambiente são consideradas como relevantes. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 19).

	que em atividades diferentes. Ambos percebem um padrão de integração nas atividades.
Díade Primária	Mesmo quando separados, há uma influência que se mantém entre um e outro de forma consistente e emocional.

QUADRO 7 - FORMAS FUNCIONAIS DAS DÍADES

Fonte: BRONFENBRENNER, 1996, p. 46-48.

O desenvolvimento infantil ocorre conforme a criança se envolve ativamente com o ambiente físico e social, assim como ela o compreende e o interpreta. Haddad (1997, p. 38) aponta que o reconhecimento da possibilidade de relações entre os ambientes, associado à capacidade de compreender a linguagem falada e escrita, faz com que a criança seja capaz de compreender a ocorrência e natureza dos eventos em ambientes ainda desconhecidos, como a escola, ou que jamais conheça como o local de trabalho dos pais, um país estrangeiro, ou o mundo da fantasia de outra pessoa.

Além dos ambientes, as estruturas interpessoais também são importantes contextos de desenvolvimento humano. No modelo ecológico original, Bronfenbrenner (2002, p. 46) salienta o grande mérito das relações entre as pessoas, estabelecendo como condição mínima para a formação de díades a presença de uma relação interpessoal recíproca. A premissa básica e mais importante na formação de uma díade é que, se um dos membros do par passar por um processo de desenvolvimento estará contribuindo para a ocorrência do mesmo processo no outro.

Certas propriedades são percebidas em todas as díades: reciprocidade (A influencia B e vice-versa); equilíbrio de poder (um participante destaca-se mais que o outro) e relações afetivas (as relações propiciam o surgimento de sentimentos mais fortes de um em relação ao outro). Na análise do discurso manifesto pelos participantes da pesquisa para essa tese, espera-se identificar a presença ou não dessas propriedades, de tal modo a contribuir para a compreensão dos sistemas bioecológicos em relação à construção de conceitos científicos sobre drogas.

Bronfenbrenner e Morris (1998), em revisão no modelo ecológico original, enfatizam a importância do conceito de processos proximais⁵⁵. A análise das relações de reciprocidade entre as pessoas da família e suas crianças deve

55 "Formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano" (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998, p. 994).

considerar os processos proximais, pois, como apontam os autores, o desenvolvimento humano ocorre permeado por esses processos progressivos de interação duradoura entre o organismo biopsicológico, as pessoas, objetos e símbolos, em seu ambiente e em períodos estendidos de tempo.

Segundo os autores, o poder, o conteúdo e a direção que os processos proximais possuem para promover o desenvolvimento variam sistematicamente, dependendo das características da pessoa em desenvolvimento; dos contextos em que ela se encontra inserida; das continuidades sociais e mudanças que acontecem com o passar do tempo; assim como o período histórico durante o qual a pessoa vive.

No modelo bioecológico, o conceito de processos proximais tem um significado altamente específico. Segundo Bronfenbrenner (1999, p. 5), “para que esses processos ocorram, a pessoa tem que se ocupar de uma atividade de desenvolvimento”. Para que sejam efetivos, a atividade tem que acontecer em uma base bastante regular, num período estendido de tempo. Os processos de desenvolvimento proximais efetivos não são unidirecionais; deve haver influência em ambas as direções. No caso de interação interpessoal, as iniciativas não vêm de uma só pessoa. Deve haver algum grau de reciprocidade na troca.

Outra propriedade dos processos proximais é que não são limitados a interações com pessoas; eles também podem envolver interação com objetos e símbolos. Nas interações recíprocas, por exemplo, “os objetos e símbolos no ambiente imediato devem ser convidativos, de um tipo que atraia a atenção para a sua exploração, manipulação, elaboração e imaginação” (BRONFENBRENNER, 1999, p. 6).

As pessoas com quem as crianças pequenas interagem numa base regular em períodos longos de tempo são os pais, mas, especialmente no caso de crianças pequenas, outras pessoas mais velhas, como professores, parentes, irmãos e pares, desempenham importante função nos processos proximais.

É por isso que a capacidade de uma díade funcionar como favorecedora de um contexto de desenvolvimento irá depender da existência e natureza de outras formações diádicas com terceiras pessoas. Pensando na importância destas relações nos momentos de interação promovidos pelas brincadeiras dentro da família, pode-se antecipar que tais atividades contribuem para que as práticas

educativas da família resultem em elementos que podem favorecer o desenvolvimento da criança.

Mudanças temporárias como a chegada de parentes para passar um final de semana ou de amigos ou vizinhos na casa para visitas; a ida ou a chegada dos pais do trabalho; ou mudanças mais duradouras como o nascimento de um bebê, a separação dos pais, a mudança da avó para a casa da família, podem produzir fortes influências nos contextos de desenvolvimento, ocorrendo o que o autor chama de efeito de segunda ordem. Essas mudanças, segundo Bronfenbrenner (2002), são temporárias ou duradouras e produzem os efeitos de segunda ordem que podem ser observados, por exemplo, na mudança de interação mãe-criança quando algum vizinho ou parente está por perto ou como o padrão de atividades da família muda com o nascimento de um bebê.

Muitos dos efeitos de segunda ordem operam nos processos de desenvolvimento, mesmo que as pessoas envolvidas não estejam interagindo simultaneamente. Por exemplo, uma amiga ou vizinha que oferece ajuda a uma mãe divorciada ou viúva na educação de uma criança, poderá fazer isso sem que a criança esteja presente concretamente. Bronfenbrenner (2002) chamou esse sistema de interação de rede social. Para o autor, a rede social pode ocorrer num ambiente restrito como, por exemplo, um escritório, em que as pessoas interagem o tempo todo e muitas vezes se comunicam com recados por meio de terceiras pessoas. No entanto, as redes sociais mais extensivas e comuns são aquelas que estão presentes na interconexão entre os ambientes.

Assim, o relacionamento positivo entre os membros de uma díade é essencial enquanto os participantes continuam a se engajar em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca.

De acordo com uma observação realizada por Bronfenbrenner (2002), as pessoas reagem de maneira diferente, mesmo que em espaços idênticos, de acordo com outra variável, o papel social que exerce é um elemento crítico do microsistema e interessa para o estudo, pois funciona como estímulo ao desenvolvimento humano.

O modelo bioecológico do desenvolvimento humano é, segundo Copetti e Krebs (2004, p. 69), “um dos mais promissores modelos de pesquisa para o estudo do desenvolvimento humano”, cuja configuração é Pessoa-Processo-Contexto-Tempo (PPCT), quatro elementos multidirecionais e inter-relacionados.

Quanto à pessoa, se refere ao fenômeno de constâncias e mudanças na vida do ser humano em desenvolvimento, no decorrer de sua existência. A abordagem reformulada ressalta a importância de se considerar as características do indivíduo em desenvolvimento, como suas convicções, nível de atividade, temperamento, além de suas metas e motivações. Características do tipo pessoais, como gênero ou cor da pele, que podem influenciar na maneira pela qual outros lidam com a pessoa em desenvolvimento, como valores e expectativas que se têm na relação social devem ser consideradas, embora nenhuma característica da pessoa pode existir ou exercer influência sobre o desenvolvimento isoladamente.

No modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), são distintos três tipos de características da pessoa que influenciam e moldam o curso do desenvolvimento humano. O primeiro é: disposições que podem colocar os processos proximais em movimento e continuam sustentando a sua operação. O segundo diz respeito aos recursos bioecológicos de habilidade, experiência e conhecimento para que os processos proximais sejam efetivos em determinada fase de desenvolvimento e, por último, há características de demanda, que convidam ou desencorajam reações do contexto social que pode nutrir ou romper a operação de processos proximais.

O processo tem a ver com as ligações entre os diferentes níveis e se acha constituído pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. Conforme estudo realizado por Martins e Szymanski (2004), para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente um ser humano, criança ou adulto, requer - para todos eles - a mesma coisa: participação ativa em interação progressivamente mais complexa, recíproca com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato.

Para ser efetiva, a interação tem que ocorrer em uma base bastante regular em períodos estendidos de tempo. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato referem-se a processos proximais (*proximal process*). São achados exemplos de padrões duradouros destes processos na relação pais-criança e atividades de criança-criança em grupo ou jogo solitário, como lendo, aprendendo habilidades novas, resolvendo problemas, executando tarefas complexas e adquirindo conhecimento e experiências novas (BRONFENBRENNER e CECI, 1994, p. 6). Os autores ainda apontam que processos proximais são como máquinas ou motor do desenvolvimento.

O contexto, quando o autor fala em contexto de desenvolvimento, está se referindo ao ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais. Os vários ambientes subdivididos pelo autor, abrangendo tanto os ambientes mais imediatos nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, como os mais remotos, em que a pessoa nunca esteve, mas que se relacionam e têm o poder de influenciar o curso de desenvolvimento humano. Esses ambientes são denominados micro, meso, exo e macrossistemas, já descritos.

O Tempo pode ser entendido como os desenvolvimentos no sentido histórico ou em outras palavras como ocorrem às mudanças nos eventos no decorrer dos tempos, devido às pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento.

2.4.1 As Forças que Afetam os Processos

Bronfenbrenner (2002) menciona que os blocos básicos para a construção do mesossistema, são os mesmos elementos constituintes do microsistema, que denomina de blocos construtores: atividades molares, papéis e estruturas interpessoais na forma de díades e sistemas N+2, variando do grau de reciprocidade, equilíbrio de poder e relações afetivas. O que difere nesse processo e no nível qualitativo é a diferença das interconexões envolvidas. No nível do microsistema, as díades e os sistemas N+2, as transações de papel e as atividades molares todos ocorrem dentro de um ambiente, ao passo que no mesossistema isso ocorre entre as fronteiras dos ambientes

Há quatro tipos gerais de interconexões, a participação multiambiente, como a forma mais básica de interconexão entre dois ambientes e ocorre quando uma pessoa participa de atividade em mais de um ambiente. Pode ser definida também como uma rede social de primeira ordem entre os ambientes dos quais a pessoa participa. Ocorre o vínculo primário quando a pessoa participa de mais de um ambiente de um mesossistema.

O segundo tipo de interconexão é a de Ligação Indireta, definida quando a pessoa não participa ativamente de ambos ambientes, ainda que possa ser estabelecida uma conexão entre os dois através de uma terceira pessoa que serve como vínculo intermediário entre as pessoas dos dois ambientes.

A terceira interconexão é a de Comunicações Inter-ambiente, que são as mensagens transmitidas de um ambiente para outro com a intenção expressa de dar informações específicas para as pessoas de outro ambiente. E a última interconexão é o Conhecimento Inter-ambiente que se refere à informação ou experiência que existe em um dado ambiente a respeito de outro.

O vínculo direto mais crítico que existe entre dois ambientes é aquele que estabelece a existência de um mesossistema em primeiro lugar – a transição ambiental que ocorre quando a pessoa entra para um novo ambiente. Se a criança vai sozinha para a escola no primeiro dia e ninguém de sua casa entra no ambiente escolar existe somente um único vínculo direto entre os dois microssistemas. Nessas circunstâncias, a transição e o vínculo resultante que se estabelece são referidos como solitários (BRONFENBRENNER, 2002, p. 162).

A participação dos cuidadores de crianças e adolescentes do sujeito em desenvolvimento ganha importância na medida em que, comprovadamente, a participação ativa dos pais no processo de interação com a escola reforça a eficácia do trabalho pedagógico em fatores cognitivos como a afetividade. Bronfenbrenner (2002) elaborou algumas hipóteses que são de grande valia para o estudo do sujeito em seu meio ambiente, relacionado à formação de conceitos sobre drogas.

Uma das hipóteses relacionadas ao estudo de Bronfenbrenner (2002) diz sobre a capacidade de a pessoa beneficiar-se de uma experiência desenvolvimental, que varia diretamente em função do número de díades transcontextuais, através de uma variedade de ambientes, das quais ela participa antes daquela experiência. Do ponto de vista dos múltiplos ambientes cita que, quanto maior a variância qualitativa de ambientes mais ricos ou pobres em conteúdo intelectual e de potencial desenvolvimental, maior ou menor, também, serão os resultados obtidos por esses sujeitos.

Outra hipótese citada por Bronfenbrenner (2002) é a de que o sujeito ao entrar em um novo ambiente, o desenvolvimento é aumentado na extensão em que as informações, conselhos e experiências válidas relevantes em um ambiente são tornados disponíveis, numa base continuada, para o outro. Assim, quanto maior o acesso ao conhecimento de conceitos adequadamente formulados sobre diversos assuntos, considerando-se aspectos como ideologia, etnicidade, religião, ciência, etc., que não necessariamente os de conteúdo curricular, maior as chances de esse sujeito obter maiores resultados e competências sociais.

Bronfenbrenner (2002, p. 165) comprova que “crianças de *background* culturais que encorajam a formação e manutenção de díades transcontextuais tendem mais a beneficiar-se de novas experiências desenvolvimentais”. Nesse sentido, o desenvolvimento é intensificado proporcionando experiências que permitem a formação e manutenção de díades transcontextuais através de uma variedade de ambientes.

Para a criança na fase de transição para a adolescência, que constitui o foco deste trabalho, de acordo com Bronfenbrenner (2002), o potencial desenvolvimental de um ambiente aumenta em função do número de vínculos apoiadores existentes entre aquele ambiente e outros ambientes. Assim, o potencial de desenvolvimento é aumentado quando os vínculos apoiadores são pessoas com as quais o sujeito em crescimento desenvolveu uma díade primária (os pais da criança participam ativamente das atividades escolares) em que se envolvem em atividades conjuntas e díades primárias com membros do novo ambiente. Se estas pessoas que participam do processo de desenvolvimento da criança em fase de transição para a adolescência, pais e professores, o potencial desenvolvimental do mesossistema aumentaria, formando uma rede de atividade fechada e colaborativa.

2.4.2 Aproximações entre Vygotsky e Bronfenbrenner e concepções sobre prevenção às drogas

Nessa oportunidade serão discutidos dois tópicos importantes das perspectivas teóricas de Bronfenbrenner (2002) e Vygotsky (2005): o papel dos blocos construtores - díades (tríades, tétrades), as atividades molares, a formação de conceitos, a relação com a definição de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e a aproximação teórica dos dois autores mencionados com outras concepções sobre prevenção ao uso de drogas.

A revisão no modelo ecológico original enfatiza a importância do conceito de processos proximais (díades, tríades, tétrades), cuja análise das relações de reciprocidade entre as pessoas da família e crianças e adolescentes deve considerar uma vez que o desenvolvimento humano ocorre permeado por esses processos progressivos de interação entre o organismo e o meio, objetos e símbolos e o tempo.

O conceito clássico da ZDP representa espaço de troca de significados e sentidos (simbólico) estabelecido pela interação entre indivíduos e o meio. Pode-se

falar em consenso no conceito de desenvolvimento humano em Vygotsky (2005) e Bronfenbrenner (2002), onde sujeito e ambiente imediato e próximo (meio cultural) influencia através do fornecimento de elementos simbólicos capaz de envolvê-los mutuamente em atividades, modificando e sendo modificado pela sua estrutura, considerando-se seus níveis de complexidade, forma e conteúdo.

Ao voltar às estruturas citadas por Bronfenbrenner (2002), o microsistema e o mesossistema possuem basicamente os mesmos elementos constituintes e são sistemas sociais denominados de blocos construtores (as atividades molares, as díades e sistemas N+2). As atividades molares, a partir dos elementos do micro e mesossistema, são formas de comportamento. Ressalta-se que nem todos os comportamentos são formas de atividade molar. Existem comportamentos que não proporcionam influências sobre o desenvolvimento, os comportamentos moleculares.

A análise das relações de reciprocidade entre as pessoas da família e suas crianças deve considerar os processos proximais pois, como apontam os autores, o desenvolvimento humano ocorre em ações permeadas por esses processos progressivos de interação duradoura entre o organismo biopsicológico, as pessoas, objetos e símbolos, em seu ambiente e em períodos estendidos de tempo.

Sobre a representação matemática referente ao sistema diádico e N+2, que Bronfenbrenner (2002) denomina de díades, tríades, tétrades e estruturas de pessoas mais amplas e por relações por vezes complexas. Se o sistemas N+2 corresponde às tríades, tétrades e demais estruturas relacionais, a díade corresponderia a N+1.

Destacando-se nas notações matemáticas (N+1, N+2, N+ α) a variável “N” representa qualquer número natural inteiro e não negativo o que significa dizer, que esta variável algébrica poderia corresponder, não ao sujeito somado ao número “2” (configuração da tríade), mas a qualquer número não definido somado a dois.

Nesse sentido, sugere-se que a variável algébrica “N” seja substituída por “S” de “sujeito”, podendo-se ter a seguinte leitura: a somatória do sujeito com o número maior ou igual a dois sujeitos, na constituição das tríades, tétrades e demais estruturas relacionais, conforme a Figura 7:

$S \geq 2$ <p>onde: S\geq2 = relação interpessoal mais ampla</p>

FIGURA 7 – RELAÇÃO TRIÁDICA OU SISTEMA INTERPESSOAL MAIS AMPLO NA SOMATÓRIA DO SUJEITO COM O NÚMERO MAIOR OU IGUAL A DOIS SUJEITOS

FONTE: O autor, 2010.

Considerando que as relações apresentadas para este sistema conferem reciprocidade na variação dos comportamentos, tanto no sujeito que participa do sistema “+1” ou “≥2”, a representação algébrica poderá ainda ser acrescida pelo símbolo “↔” que proporciona a idéia de reciprocidade na relação do sujeito com outra(s) pessoa(s) ou ambiente(s), ficando assim a sua notação de acordo com a Figura 8:

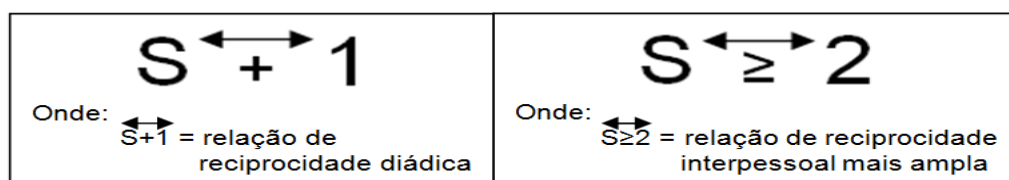


FIGURA 8 – RELAÇÃO DE RECIPROCIDADE NOS SISTEMAS DIÁDICOS E MAIOR OU IGUAL A DOIS

FONTE: O autor, 2010.

As notações algébricas acima (Figura 8) podem representar, por exemplo, a relação mediática entre pais e filho(a), educador e estudante, estudante e estudantes, dentre outras variações possíveis.

$C = f(PMA)$
<p>onde:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Equação: C = Comportamento; f = função; P = Pessoa; MA = Meio Ambiente.

PESSOA E MEIO AMBIENTE

FONTE: O autor, 2010.

Portanto, de acordo com a representação algébrica na Figura 9, se existe variação do comportamento da pessoa em função do ambiente, existe reciprocidade do meio social que determina o desenvolvimento desse sujeito. Assim a equação de Kurt Lewin, considerando-se os blocos construtores citados por Bronfenbrenner e a relação das zonas de desenvolvimento real e proximal de Vygotsky, poderá ser notada conforme a Figura 10, equações A, B e C:

$$C = f(\overset{\leftrightarrow}{S}MA) \quad C = f(\overset{\leftrightarrow}{S+1}MA)$$

Equação (1) Equação (2)

$$C = f(\overset{\leftrightarrow}{S \geq 2}MA)$$

Equação (3)

onde:

- Equação (1): C = Comportamento; f = função; S = Sujeito na relação e reciprocidade; MA = Meio Ambiente;
- Equação (2): C = Comportamento; $\overset{\leftrightarrow}{S+1}$ = relação de reciprocidade diádica; MA = Meio Ambiente;
- Equação (3): C = Comportamento; $\overset{\leftrightarrow}{S \geq 2}$ = relação de reciprocidade interpessoal mais ampla; MA = Meio Ambiente.

FIGURA 10 – NOTAÇÃO SOBRE A VARIAÇÃO DO COMPORTAMENTO EM FUNÇÃO DA RELAÇÃO DA PESSOA E MEIO AMBIENTE CONSIDERANDO OS PROCESSOS DE RECIPROCIDADE

FONTE: O autor, 2010.

A equação de Kurt Lewin tem por finalidade tão somente representar a variação do comportamento da pessoa em função do meio ambiente, considerando-se a reciprocidade do meio social que é determinante para o desenvolvimento desse sujeito.

As três novas notações apresentadas (Equações A, B e C) levam em consideração a maior amplitude de interação do sujeito no meio, considerando-se os aspectos denominados de blocos construtores, que são as atividades molares, as díades e sistemas N+2, assim como os elementos conceituais contidos na teoria vygostskyana da ZDP.

Nesse sentido, pode-se concluir que a participação de díades ou sistemas S+1 e S≥2 promove alterações no processo de formação de conceitos em função da relação com a ZDP.

Significa dizer que o comportamento do sujeito em desenvolvimento é afetado por forças diversas, e estas variáveis mudam também ao longo da qualidade das atividades molares aplicadas, que podem variar em complexidade e vai muito além dos parâmetros da perspectiva temporal e da estrutura do objetivo. Mesmo quando as atividades de uma pessoa estão restritas às experiências do ambiente imediato elas podem assumir uma ordem mais elevada de complexidade por meio da introdução de um novo elemento do microssistema, ou seja, as relações com outras

peças. Muito embora algumas atividades molares possam ser realizadas solitariamente, algumas envolvem interações com outras pessoas.

Conclui-se que a formação de conceitos sobre drogas em sujeitos que estão na fase de transição da infância para a adolescência diferirão na forma e na extensão em que esses sujeitos se relacionam e invocam objetos, pessoas e eventos, não necessariamente presentes no ambiente imediato. Isso reforça a hipótese de que o comportamento do sujeito e a formação de conceitos sobre drogas são afetados diretamente pelo meio social.

A concepção de ZDP aponta que a interação entre desenvolvimento e aprendizagem se dá em um contexto cultural com a interação do sujeito no sistema bioecológico amplo (microssistema, mesossistema, esossistema e macrossistema) primordialmente, nos sistemas denominados de microssistema e mesossistema.

Nos dois primeiros sistemas, o espaço de aprendizado da família fundamenta-se como o primeiro espaço de construção de significados e signos onde a criança desenvolve os primeiros conceitos. Essas atividades são realizadas inicialmente pelas atividades molares elaboradas no sistema de díades ou sistemas N+2, onde são levados em consideração o grau de reciprocidade, o equilíbrio de poder e as relações afetivas.

Portanto, quanto maior os vínculos apoiadores existentes entre ambientes, maior o potencial desenvolvimental que é aumentado quando tais vínculos apoiadores são pessoas com as quais o sujeito em crescimento desenvolveu uma díade primária, envolvidos em atividades conjuntas. As atividades conjuntas têm uma relação direta desenvolvimental com a formação de conceitos, varia de acordo com a qualidade dos vínculos, das atividades molares e do conhecimento que as pessoas mais experientes têm sobre prevenção (valores e outros conhecimentos) na atividade de interação e compartilhamento desses conceitos.

Assim, pais ou responsáveis que têm hábitos de consumo de drogas ou que não discutem assuntos do cotidiano e de interesse dos filhos (ou o fazem com baixa frequência), que oferecem baixo vínculo afetivo dentre outros fatores de risco, colaboram com comportamentos que não proporcionam influências sobre o desenvolvimento da criança ou adolescente, ou seja, estabelece o denominado comportamento molecular.

Em relação aos exemplos ou modelos de comportamento dos pais ou outras pessoas de convívio próximo, os estudos de Vygotsky (2005) sobre a formação de

conceitos, ficou comprovado que o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento, ou seja, a criança adquire certos hábitos e habilidades em uma área específica, antes de aprender a aplicá-los conscientemente e deliberadamente. O que reforça a importância do aprendizado e cultivo de bons hábitos e valores na família para o meio social.

A análise das relações de reciprocidade entre as pessoas da família e suas crianças deve considerar os processos proximais, pois, como apontam Vygotsky (2005) e Bronfenbrenner (2002), o desenvolvimento humano ocorre permeado por esses processos progressivos de interação duradoura entre o organismo biopsicológico, as pessoas, objetos e símbolos, em seu ambiente e em períodos estendidos de tempo.

A interação entre desenvolvimento e aprendizagem se dará no contexto cultural e o indivíduo se desenvolve movido por mecanismos de aprendizagem provocados por mediadores, que favorecem esta aprendizagem.

O espaço de troca de significados e sentidos (simbólico), estabelecida na interação entre indivíduos, onde circula o conhecimento e as aprendizagens acontecem é denominada de ZDP, que conceitualmente explica o espaço entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal.

Assim, no campo da educação familiar ou na escola, o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. Portanto para que haja avanço da zona de desenvolvimento real para a proximal, e conseqüentemente o seu desenvolvimento, há a necessidade de forças como a atuação das atividades molares com as díades ou sistemas $N+2$ ($S \geq 2$).

Convém enfatizar que a família e a escola cumprem papéis diferentes no processo educacional. De forma sintética, a família cumpre a sua função educacional quando constrói conceitos relacionados à moral e valores. Já a escola tem o papel social de ensinar conceitos científicos às crianças, a fim de lidar com um sistema integrado de fenômenos e não com um fenômeno individual e isolado. Tal apontamento reforça a necessidade da escola e da família estar integradas na resolução, esclarecimento e na criação de conceitos sobre temas sociais que são importantes para a sobrevivência de ambas as instituições.

O propósito do amplo e complexo processo na formação conceitual, ou melhor, na re-formulação conceitual na confrontação com os conceitos científicos é

o de fornecer as estruturas para o desenvolvimento crescente dos conceitos espontâneos para se chegar ao seu uso consciente e deliberado. Nesse trabalho de pesquisa foi adotada a utilização do termo “conceito verdadeiro” que se refere às estruturas que os conceitos científicos fornecem para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos, para a construção da aprendizagem do novo. Ou seja, o termo se refere aos conceitos construídos até o presente momento da vida do sujeito no meio social e que lhe permite operar, nas diversas instâncias oferecidas pelo meio, de acordo com a qualidade do conceito construído.

Após a elaboração conceitual ou no seu decurso, pode ocorrer a transição ecológica, que é tida como consequência dos processos desenvolvimentais, ordenada, nesse caso, pelas alterações das circunstâncias do meio-ambiente com uma transição de papel, ambiente ou ambos.

Para Vygotsky (2005) e Bronfenbrenner (2002) o sujeito e o ambiente imediato e próximo (meio cultural) influenciam-se através do fornecimento de elementos simbólicos capaz de envolvê-los mutuamente em atividades, podendo modificar e ser modificado pela sua estrutura, considerando-se seus níveis de complexidade, pela forma ou o seu conteúdo.

Significa dizer que indivíduos que passam a conhecer conceitos científicos sobre prevenção, tendem a operá-los, manuseá-los e agir com mais eficiência no meio social amplo. Pode lhes permitir ainda, no nível dos conceitos e representações, a transposição mental e/o trânsito físico nos quatro ambientes ecológicos.

Nesse sentido, pode-se inferir que a participação de díades ou sistemas S+1 e S≥2 promove alterações no processo de formação de conceitos em função da relação com a ZDP.

Ressalta-se ainda que o comportamento do sujeito em desenvolvimento é afetado por forças diversas, e estas variáveis mudam também ao longo da qualidade das atividades molares aplicadas, que podem variar em complexidade e vai muito além dos parâmetros da perspectiva temporal e da estrutura e conteúdo do objetivo. Nessa esteira, considerando-se que o comportamento do sujeito pode variar de acordo com as ideologias contidas nas propostas e modelos de discursos preventivos, vale realizar alguns apontamentos sobre a necessidade de se pensar em uma perspectiva teórica que englobe um entendimento mais ampliado e que

balizem as ações (pedagógicas na escola e em outros espaços, projetos, programas) nesse campo de estudo.

Considerando-se que as propostas preventivas constituem uma tarefa difícil e complexa, pois envolvem questões recorrentes ligadas ao ato de restabelecer sentidos para a vida social, valores e normas éticas, ao ambiente, meio social amplo e outros elementos, estas encerram discursos de orientação sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas.

Esses discursos são explicitados em programas e ações pedagógicas de prevenção, mas não costumam oferecer uma orientação teórica consistente e de alcance à todas as variáveis mencionadas para uma análise sistemática e consistente, que leve em consideração unidades de análise como as constantes nas perspectivas sóciointeracionista e da psicologia do desenvolvimento humano.

São, então, identificados na constituição dessas ações e programas de prevenção, modelos de prevenção, modelos do discurso da droga, modelos pedagógicos de prevenção, processos de formação de palavras, que servem para orientar o planejamento das ações mencionadas.

A literatura, de acordo com Carlini-Cotrin (1998) sugere que as ações preventivas mesclam modelos de prevenção que estão previstos na literatura internacional e que contém as diversas estratégias para garantir uma diversidade de demandas na obtenção de melhores resultados. A literatura aponta os seguintes modelos de prevenção:

- Modelo de modificação das condições de ensino;
- Modelo do estilo de vida saudável;
- Modelo de oferecimento de alternativas;
- Modelo de educação afetiva;
- Modelo do conhecimento científico;
- Modelo da pressão positiva;
- Modelo do aumento do controle social;
- Modelo do princípio moral;
- Modelo de amedrontamento e, mais recentemente,
- Modelo de Redução de Danos.

Por sua vez, na presente revisão de literatura foram apresentados por Nowlis (1975) os quatro modelos de discurso decorrentes das posições assumidas a

respeito da prevenção ao uso de droga, que são os modelos: jurídico-moral, de saúde pública, psico-social e o sócio-cultural.

Ambos os modelos apresentados, de prevenção ou do discurso da droga, servem para orientar ao planejamento efetivo de programas de prevenção ou ações pedagógicas de qualquer ordem na escola.

Observa-se, no entanto, que os modelos apresentados por Carlini-Cotrin (1998) têm por finalidade criar a estrutura na ação preventiva planejada de acordo com demandas específicas nas comunidades, proporcionando-lhe forma, baseada em elementos de comportamento das pessoas, meio-ambiente e do aprendizado, todos concebidos separadamente. O modelo do discurso de Nowlis (1975) norteia a ideologia da ação preventiva, na qual foi concebida.

Assim, na elaboração de ações preventivas deve-se sempre buscar o(s) modelo(s) que proporcione(m) a humanização devendo-se adotar um estilo de vida saudável e que abra espaço para os estudantes, pais e professores a uma tomada de consciência dos sujeitos em relação à sociedade em que vivem.

Com base nessa breve discussão sobre os modelos e do discurso da prevenção, bem como dos achados apontados na presente pesquisa de doutorado, julga-se necessário e oportuno lançar o delineamento da concepção enquanto perspectiva “histórico-cultural-bioecológica de prevenção”.

Em síntese, a perspectiva “histórico-cultural-bioecológica de prevenção” considera que o aprendizado humano, de natureza social, é provocado por mediadores no qual o modelo bioecológico enfatiza a importância de processos proximais nas relações de reciprocidade entre as pessoas da família, crianças, adolescentes e professores, que são os determinantes básicos na formação de conceitos sobre prevenção de drogas.

3 METODOLOGIA

3.1 A RAZÃO DA ESCOLHA DO MÉTODO HISTÓRICO-CULTURAL E A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nessa fase da argumentação convém apontar a razão pela qual este pesquisador elegeu a perspectiva histórico-cultural e a ecologia do desenvolvimento humano como bases metodológicas da pesquisa que dá suporte à tese de que o meio social propõe influências na formação de conceitos sobre drogas ao estudante (na fase de transição da infância para a adolescência e que esses processos estão relacionados aos conceitos espontâneos, ao ambiente bioecológico e das relações interpessoais.

A premissa de que entender o comportamento significa entender a história/gênese do comportamento, esta que tem sido por muito tempo reconhecido como princípio fundamental das abordagens histórico-culturais para o estudo da natureza humana.

As pesquisas com a perspectiva histórico-cultural incluem e elementos da microgenética, ontogenética, histórico-cultural e a filogenética em um único e integrado campo de investigação.

O enunciado do problema e a escolha do método se desenvolvem conjuntamente. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.

Nesse sentido, a abordagem que será adotada diz respeito a uma abordagem mesogenética à mediação cultural, cuja escala de tempo está situada entre a escala microgenética, empregada em estudos clássicos, e a escala macrogenética, implícita pela diferença histórica de desenvolvimento do sujeito.

Como estratégia para a pesquisa pode-se criar e observar um sistema de atividades com normas próprias para aquela comunidade, papéis sociais e contexto ecológico, isto é, a sua própria cultura. Esse sistema metodológico permite estudar a relação dinâmica entre a mudança cultural, a mudança ontogenética e microgenética, todas dentro de um mesmo contexto.

No que se refere ao sujeito, para Vygotsky (1995), esse se constitui o foco por excelência da psicologia, mas no modo como construiu teoricamente esse problema já se encontra a influência do método, pois o sujeito é aqui concebido em sua historicidade. O materialismo histórico e dialético ocupa esse lugar na relação em que o "método tem que ser adequado ao objeto que se estuda" (p. 47).

Uma análise fundada nos dois princípios, a contraposição das tarefas descritivas e explicativas de análise, não se sustentaria apenas a partir da descrição. Embora reconhecesse que esta é parte importante de todo e qualquer investigação, Vygotsky (1996) destaca que é necessário estabelecer teoricamente as relações que constituem o objeto que se estuda em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, o autor também se contrapõe à psicologia subjetivista de sua época que limitava o conceito de análise científica à descrição dos fenômenos e era contrária à explicação dos mesmos.

Para Vygotsky (2005) e Bronfenbrenner (2002), a descrição por si só não é suficiente, é necessário ir além estabelecendo as relações que constituem a base de determinado fenômeno.

Nesse sentido, a perspectiva vygotskiana é explicativa-relacional: o sujeito é compreendido a partir da sua condição inexoravelmente social, cultural e histórica, o pensamento em relação à linguagem (VYGOSTSKY, 1996). Essas relações não acontecem entre fenômenos que existem aprioristicamente e então se relacionam, mas esses fenômenos só existem nas e pelas relações em que dialeticamente se constituem.

Para Bronfenbrenner (2002), ao discutir sobre a realização de planejamento de pesquisas em ambientes naturais, alerta os pesquisadores com a seguinte proposição: "Diferentes tipos de ambientes dão origem a padrões distintivos de papéis, atividades e relações para as pessoas que se tornam participantes nestes ambientes" (p. 87). O autor explica que esta proposição, por mais evidente que pareça, não é reconhecida e, na maioria das vezes, é ignorada pelo pesquisador, o que pode acarretar sérios problemas no momento em que ele for interpretar os dados de seu estudo.

A validade ecológica de um ambiente de pesquisa deve-se a outro fator relevante e precisa ser respeitado e verificado em seus pormenores. Para que os dados de uma pesquisa realizada em ambiente natural, como no lar de uma determinada família, sejam realmente válidos, deve-se levar em conta a percepção e

a interpretação que os participantes do estudo têm sobre a situação de pesquisa. Essa validade ecológica da pesquisa científica sobre o desenvolvimento humano deve ser questionada, nas palavras de Bronfenbrenner (2002), sempre que existir uma “discrepância entre a percepção que o sujeito tem da situação de pesquisa e as condições ambientais pretendidas ou supostas pelo investigador” (p. 24).

Entende-se que nenhuma característica de um ser humano pode existir ou influenciar o desenvolvimento de modo isolado. Segundo Martins e Szymanski (2004, p. 25),

toda qualidade de uma pessoa é intrinsecamente inserida, encontrando significado e plena expressão em um determinado ambiente. Esse ambiente ecológico de pesquisa não se limita apenas à localização imediata dos participantes do estudo. Dele também fazem parte elementos físicos dos arredores, localização geográfica, objetos ou situações inesperadas, e todos os outros aspectos que possam caracterizar aquela família em sua singularidade ou de alguma forma possam influenciar o curso da pesquisa.

Outro princípio fundamental escrito por Vygotsky (2005), explicitado no último capítulo da obra *Pensamento e Linguagem*, escrito em 1934, é a análise de unidades ao invés de elementos, princípio este que, ao contrário dos anteriores, descritos no conjunto de textos que tratam da história do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Lev S. Vygotsky se contrapõe à investigação científica pautada em elementos por fragmentarem o objeto de estudo sem atingir a totalidade do fenômeno, além do caráter não dialético desse tipo de análise. Conforme o autor, "...a análise pela decomposição em elementos não é de fato uma verdadeira análise, aplicável à resolução de problemas concretos em qualquer tipo de fenômeno" (VYGOTSKY, 1991, p. 288).

Desta forma, há possibilidade de compreensão do processo histórico de transformação das funções culturais rudimentares para novas formas de comportamento, chamados de funções psicológicas superiores, já que as formas fossilizadas são o elo entre o presente e o passado.

Além das contribuições sobre método aqui apresentadas, Vygotsky (1991), ao discutir em sua última obra as relações entre pensamento e oralidade, de certa forma retoma as reflexões anteriores sobre as relações dialéticas entre coletivo e singular, sujeito e cultura, apresentando-as sob a égide de uma unidade, a saber, os significados ou sentidos.

Embora estabeleça uma diferença entre esses dois conceitos - o primeiro, o significado, é necessariamente compartilhado e goza de uma relativa estabilidade provisória em razão de sua condição social e histórica; os sentidos, por sua vez, referem-se a uma dimensão essencialmente idiossincrática - o próprio Vygotsky os unifica quando afirma que "o sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. O significado é só uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa" (1991, p. 333).

Bronfenbrenner (2002) também alerta para o perigo de se realizar a análise de fatores de modo fragmentado, sem considerar a totalidade do ambiente natural de pesquisa. A esse respeito o autor comenta que existe o perigo de se criar uma distorção ecológica, ao injetar numa situação natural elementos que são desconhecidos e, portanto, desorientadores e disruptivos para os padrões de atividade e relação que normalmente ocorrem no ambiente.

É primordial considerar, portanto, que o contexto de desenvolvimento da família é influenciado e influencia múltiplos elementos que fazem parte de um todo social. Os fenômenos que ocorrem em ambientes de vida real estão sempre sujeitos a variadas formas de influências, podem variar ao longo do tempo e do espaço. Desse modo, toda e qualquer atividade humana foco de investigação psicológica requer, para sua compreensão e explicação, o olhar sobre os sentidos que têm para os sujeitos em relação, olhar esse que considere a indissociabilidade de sujeitos, de suas condições de possibilidades e a realidade histórica do contexto do qual ativamente participam.

Dos estudos fundamentados no referencial histórico-cultural e ecológico provém o entendimento de que o meio ecológico-cultural fornece elementos decisivos nos processos de desenvolvimento dos sujeitos. Isso contribuiu, em grande medida, para se colocar fragilizar a idéia segundo a qual todo sujeito desenvolve estruturas cognitivas similares. Essa afirmação corrobora a necessidade de realizar a coleta de dados, análise e discussão dos resultados de maneira mais apurada e com o maior número de informações possíveis para a realização de uma análise histórico-cultural e ecológica, simultaneamente, conforme será descrita a seguir.

3.2 ESCOLHA DA POPULAÇÃO DE ESTUDO

Para se entender com maior propriedade a população de estudo escolhida para o presente trabalho de pesquisa, torna-se importante retomar os principais pontos dos objetivos propostos que visam saber como os estudantes do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública, na fase de transição da infância para a adolescência.

O primeiro objetivo proposto tem como referência basicamente a transição ecológica entre dois espaços, a análise do sujeito em desenvolvimento na escola e o segundo ambiente, o substrato social familiar.

A perspectiva teórica de Urie Bronfenbrenner (2002) complementa a intenção da presente pesquisa, pois define o desenvolvimento como concepção desenvolvendo da pessoa no meio ambiente ecológico e a sua relação com ele e pela crescente capacidade da pessoa descobri-lo, sustentar ou alterar as suas propriedades, uma vez que o princípio aqui estabelecido é o de que o sujeito evolui de acordo o nível de interação entre a pessoa e o meio ambiente.

Outro ponto contido nos objetivos da pesquisa é relacionar o funcionamento psicológico do indivíduo com locais histórico-culturais específicos, de acordo com Vygotsky, voltados aos ambientes formais da educação, caracterizados em dois principais espaços em que os estudantes participam: a família e a escola.

Assim, descreve-se alguns aspectos relativos aos três grupos pesquisados:

- a. Foram investigados preliminarmente 50 (cinquenta) sujeitos, divididos em dois grupos de 25 estudantes em duas escolas de periferia, sorteados em cada classe, compondo o número de vinte e cinco estudantes por escola, todos cursando a quarta série do ensino fundamental, dos quais 20 (vinte) sujeitos participaram da fase de coleta de dados definitiva, ou seja, os que possuem pensamentos (noção) sobre o consumo de álcool, tabaco e outras drogas nos espaços sociais onde participam. Os estudantes selecionados (em número de vinte) participaram de duas etapas distintas, a primeira antes da aplicação de um programa de prevenção ao uso de drogas e a segunda etapa após a aplicação deste programa. Os sujeitos entrevistados foram divididos equitativamente em duas escolas

municipais localizadas na periferia de uma cidade da Região Metropolitana de Curitiba (RMC), Estado do Paraná;

- b. Foram pesquisados os pais ou responsáveis dos mesmos estudantes respondentes, em número de 20 (vinte), momento em que assinaram os “Termos de Consentimento Livre e Esclarecido” - TCLE, um para autorizar a participação do estudante e outro para confirmar a sua participação na pesquisa. Os questionários semi-estruturados utilizados para a coleta de dados junto aos pais ou responsáveis foram lacrados em um envelope personalizado, junto com as instruções para o auto-preenchimento do respectivo questionário e orientações para sua devolução por intermédio dos estudantes ao professor da sua classe que, por sua vez, os remeteu à secretaria das escolas municipais selecionadas;
- c. Foram investigados 20 (vinte) professoras, todas de quartas séries do ensino fundamental e que nunca participaram do PROERD. Os questionários semi-estruturados utilizados para a coleta de dados, igualmente foram lacrados em um envelope personalizado, junto às instruções para o preenchimento do questionário e orientações para sua devolução junto à secretaria de cada escola municipal. Os profissionais da educação participaram da pesquisa após assinarem sua adesão através do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” - TCLE.

Como parâmetros para a inclusão foram utilizados os seguintes critérios:

- a. Estudante: cursar a quarta série do ensino fundamental de uma escola pública municipal da RMC; a seleção dos estudantes foi realizada nas classes e em duas escolas de periferia; participação equitativa de 50% de cada sexo (metade masculino e a outra metade feminino);
- b. Pais ou Responsáveis: ser pai/mãe ou responsável de estudante que estiver cursando a quarta série do ensino fundamental de escola pública municipal da RMC, cujo filho ou filha não tenha participado do PROERD antes do início da pesquisa;

- c. Professor(a): ser professor ou professora do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da RMC e não ter participado do PROERD antes do início da pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado um teste piloto com um grupo de até 20% (vinte por cento) da população prevista a ser investigada, a fim de realizar os ajustes necessários para a entrevista e aplicação do questionário semi-estruturado (Instrumento de Coleta de Dados – ICD) aos respondentes.

O teste piloto mencionado foi realizado em uma escola municipal de periferia da RMC, junto a quatro estudantes, quatro pais/mães ou responsáveis e quatro professores, a fim de proceder a validação e fidedignidade dos instrumentos e método de coleta.

A escolha da rede pública de ensino em escola de periferia se fez, em razão de que as instituições de ensino dessa categoria oferecem o maior número de demandas de ordem social, investimentos restritos em recursos materiais e de pessoal, parca qualificação continuada dos professores, estudantes com deficiência na aprendizagem e, por vezes, não devidamente alimentada, baixo poder aquisitivo das famílias e, por conseguinte, a limitação a recursos culturais amplos, dentre outras variáveis que a torna atraente para as pesquisas, proporciona resultados impactantes e com grande número de possibilidades para a análise do contexto.

Salienta-se quanto aos respondentes, seja no teste piloto ou nos procedimentos definitivos, houve a assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (para Pais ou Responsáveis e Professores), conforme a legislação para pesquisas que envolvem seres humanos, garantindo-lhes a voluntariedade e o anonimato.

Com base no modelo qualitativo de pesquisa a coleta de dados junto aos estudantes deu-se em duas etapas distintas e subsequentes. A primeira, destinada a estudantes de quarta série do ensino fundamental, antes da participação dos mesmos no PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, sob a responsabilidade da Polícia Militar do Paraná buscou investigar os conhecimentos dos estudantes sobre as drogas e os mecanismos de prevenção primária. A segunda etapa de coleta ocorreu com os mesmos estudantes após o curso do PROERD, a fim de avaliar os conhecimentos adquiridos e a evolução do pensamento do sujeito por meio de conceitos científicos.

A metodologia de coleta de dados *in loco* oportuniza conhecer o ambiente em que o sujeito participa, bem como, verificar como a elaboração dos conceitos sobre drogas pode interferir no seu relacionamento com os diferentes objetos (relacionamentos subjetivos e até mesmo com as drogas), sistemas ecológicos e no auto-desenvolvimento por meio do pensamento autônomo para operar no meio social amplo.

O critério de escolha da população de estudo, fundamenta-se ainda na importância dada às conexões entre pessoas presentes no ambiente, a natureza desses vínculos (contexto) e a sua influência indireta sobre a pessoa em desenvolvimento (processo e tempo).

Nesse sentido foram analisadas três premissas básicas para a análise dos ambientes desenvolvimentais, conforme Bronfenbrenner (2002, p. 20), tomado como um dos referenciais para essa pesquisa: a primeira diz acerca da primazia do ambiente fenomenológico em relação ao meio ambiente real na orientação do comportamento; o próximo diz sobre a impossibilidade de compreender esse comportamento unicamente a partir de propriedades objetivas de um meio ambiente, sem referência ao significado pelas pessoas; o terceiro revela a importância do irreal, do imaginado.

Assim, o entendimento do desenvolvimento humano adotado nesse trabalho exigiu mais do que a observação direta do comportamento de uma ou duas pessoas no mesmo local, mas o exame de sistemas de interação de múltiplas pessoas, não limitado apenas ao ambiente da escola, levando em conta aspectos do meio ambiente além da situação imediata do sujeito, tais como a família.

Na pesquisa realizada por Lopes (2003), em que investigou o professor/ a professora, pois no contrato tácito entre o método aplicado pelo PROERD e a escola, o professor é convidado a participar das aulas, o que sugere que esse profissional da educação tenha conhecimento do conteúdo e da metodologia do Programa para intervir junto aos estudantes e à família. Razão pela qual foram escolhidas educadoras que nunca participaram do PROERD, em apoio ao policial-militar educador social, a fim de coletar informações sobre seus conceitos sobre drogas, isentos de um programa de prevenção primária como o mencionado.

3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

O município da Região Metropolitana de Curitiba (RMC) eleito para a realização da presente pesquisa é de porte médio e a segunda cidade mais populosa da Mesorregião Metropolitana de Curitiba⁵⁶.

A população, de acordo com o último censo do IBGE (2008) tem aumentado em função do atrativo de oportunidades de emprego, em especial pela instalação de indústrias do setor automobilístico, ou seja, no ano de 2000 a população era de aproximadamente 196.000 habitantes e no ano de 2008 o número é superior a 280.000 habitantes. O aumento populacional oferece relação com o aumento do setor industrial, razão pela qual o município é considerado o terceiro pólo automotivo do País, onde abrigam montadoras das marcas Volkswagen, Audi, Nissan e Renault, bem como sedia o Aeroporto Internacional Afonso Pena, principal terminal aéreo do estado brasileiro do Paraná.

No levantamento feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) foi constatado no ano de 2000 que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município da RMC era de 0,796, enquanto o Brasil apresentava 0,771 e o Paraná 0,795. Ressalta-se que o IDH mede a qualidade de vida de um determinado lugar e o índice varia de zero a um e situa o município em epígrafe no nível médio de desenvolvimento.

Quanto ao Produto Interno Bruto (PIB), o município escolhido para a realização da pesquisa apresenta a 43^o colocação nacional e no Estado do Paraná o terceiro lugar, com a renda per capita de R\$ 26.920 (vinte seis mil novecentos e vinte reais).

A cidade é dividida em 41 bairros, dos quais os mais desenvolvidos estão localizados próximos ao centro (13 bairros), no entanto são menores e possuem elevada densidade demográfica.

A altitude média do município é de 906 metros, com o relevo formado pelo talvegue do Iguaçu a oeste e pela serra do Mar à leste e localizado entre o Primeiro Planalto Paranaense e a Serra do Mar. O município possui um clima subtropical úmido, com temperatura média anual de 16°C.

⁵⁶ A mesorregião Metropolitana de Curitiba é uma das dez mesorregiões do Paraná e formada pela união de 37 municípios agrupados em cinco microrregiões.

3.4 TIPO DE PESQUISA

Na análise dos dados dessa pesquisa de enfoque qualitativo foram eleitos dois tipos de estudos, o descritivo e o correlacional. A escolha dos dois tipos de estudos se justifica tendo em vista que o objeto da presente investigação é saber como a criança na fase de transição para a adolescência elabora conceitos sobre drogas. Nesse sentido, de acordo com a argumentação a seguir, os estudos descritivos trazem os caminhos a serem seguidos pelo investigador, uma vez que, conforme já discutido na revisão de literatura, não se pode discutir a formação de conceitos pessoais descolada do contexto imediato do sujeito. Assim, o estudo correlacional complementa e possibilita o incremento na possibilidade de outras análises de fatores e elementos para esse tipo de pesquisa.

3.4.1 O Estudo Descritivo

O estudo descritivo, segundo Sampieri (1991), relata descritivamente situações e eventos, no sentido de apontar como se manifestam determinados fenômenos. Busca ainda especificar as propriedades importantes de pessoas, contextos, processos e tempo, bem como qualquer outro fenômeno que seja submetido à análise.

De acordo com Sampieri (1991, p. 61) os estudos descritivos medem de maneira independente os conceitos ou variáveis os quais se referem. Ressalta-se que o objetivo desse tipo de estudo não é identificar como essas variáveis medidas se relacionam.

Como os estudos descritivos se interessam em descrever com a maior precisão possível, nessa classe de estudos o pesquisador deve ser capaz de definir o que se vai medir e como alcançar essa precisão na medição, bem como decidir que deverá participar dessa medição. Tais estudos, conforme Sampieri (1991, p. 62) poderão oferecer a possibilidade de predições ainda que sejam rudimentares.

Sampieri (1991) afirma que na pesquisa descritiva, em comparação com a natureza pouco estruturada da pesquisa exploratória, requer considerável conhecimento da área que se investiga para formular perguntas específicas que se busca responder. A descrição, de acordo com Danke (1986) poderá ser mais ou

menos aprofundada, entretanto, em qualquer caso, se baseará na medição de um ou mais atributos do fenômeno descrito.

3.4.2 O Estudo Correlacional na Formulação de Conceitos

Conforme já descrito, o que justifica o uso desse tipo de estudo para a presente pesquisa é o fato de que existem relações subjetivas e objetivas na formulação de conceitos pelos sujeitos no meio social amplo.

Esse tipo de estudo, de acordo com Sampieri (1991, p. 62), tem como propósito medir o grau de relação que existe entre dois ou mais conceitos ou variáveis em contextos particulares.

Freqüentemente se analisam relações entre duas variáveis (Figura 11), entretanto, tais variáveis podem ser imbricadas no estudo em mais relações, como as com três variáveis ou por vezes podem também ser encontradas e relações múltiplas entre tais variáveis.

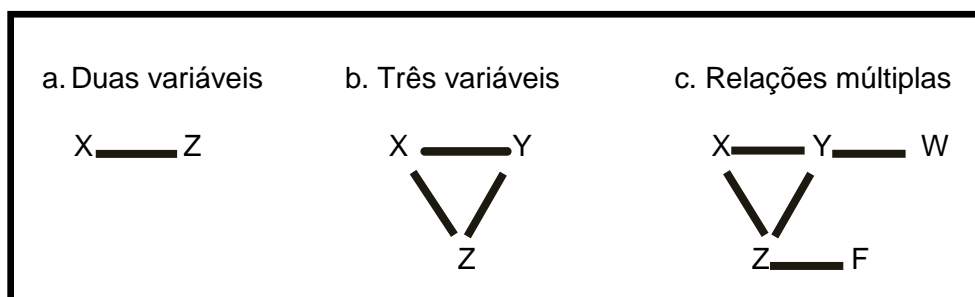


FIGURA 11 – RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS

FONTE: SAMPIERI, 1991, p. 63.

De acordo com Sampieri (1991, p. 63) os estudos correlacionais medem duas ou mais variáveis e intenciona-se verificar se estão ou não correlacionadas. A utilidade e o propósito dos estudos correlacionam é saber como se comporta um conceito ou variável, conhecendo-se o comportamento de outras variáveis relacionadas. Pretende ainda predizer o valor aproximado que tenderá a um grupo de indivíduos em uma variável a partir do valor que tem na variável ou variáveis relacionadas.

Conforme apontado por Sampieri (1991), a correlação poderá ser positiva ou negativa. Caso for positiva, significa dizer que sujeitos com altos valores em uma

variável tenderão a mostrar altos valores em outra variável. Caso não haja correlação entre as variáveis, isso indica que elas variam sem seguir um padrão sistemático entre si. Assim, esses estudos evoluem em seu nível de relação entre duas variáveis podendo-se incluir vários pares de avaliações da mesma natureza em uma única investigação.

Os estudos correlacionais têm, em alguma medida, um valor explicativo, ainda que parcial. De acordo com Sampieri (1991, p. 65), saber que dois conceitos ou variáveis estão relacionados poderá aportar certa informação explicativa. Nesse sentido, quanto maior o número de variáveis correlacionadas no estudo, maior a força das relações e conseqüentemente mais completa será a explicação.

3.5 COLETA DOS DADOS

Dois caminhos para a coleta de dados foram adotados nessa investigação: a entrevista semi-padronizada, aplicada aos estudantes das quartas séries do ensino fundamental (realizada em duas etapas), o questionário semi-estruturado adotado para os pais/mães ou responsáveis (dos estudantes entrevistados – também em duas etapas) e professores das quartas séries do ensino fundamental.

Ressalta-se que a coleta de dados implicou em três atividades vinculadas entre si: a seleção de um ou mais instrumentos de medição; a aplicação deste(s) instrumento(s) de medição e a preparação das medições a serem obtidas por este(s) instrumentos (codificação dos dados).

O método de coleta de dados adotado para os estudantes foi a entrevista semi-padronizada, realizada no espaço da escola em uma sala de aula em que participavam da entrevista apenas este pesquisador e o estudante investigado. As entrevistas tiveram a duração média de 30 minutos, com intervalo aproximado de 10 a 15 minutos por sessão, assim como, foram realizadas quatro entrevistas por dia. Ressalta-se que, como a coleta de dados foi realizada em duas etapas, houve o espaço de tempo de aproximadamente 10 semanas entre a 1ª e 2ª etapa, que corresponde ao tempo de curso do PROERD para as quartas séries do ensino fundamental. Antes da realização das entrevistas foi aplicado o teste piloto a 20% da população.

Observou-se a ampla cooperação das direções das escolas na recepção deste pesquisador, assim como a regularidade de presença dos estudantes selecionados nas datas em que eram realizadas as coletas de dados. No entanto, dos 50 TCLE encaminhados aos pais ou responsáveis, retornaram 39, dos quais apenas 28 autorizados.

Para a pesquisa com os pais ou responsáveis e professores foi adotado o questionário semi-estruturado.

Os pais ou responsáveis investigados, em número de 28, foram os mesmos que autorizaram os estudantes a participar da pesquisa. Os envelopes com o TCLE foram personalizados com os nomes dos pais ou responsáveis conjugado com o nome dos estudantes e com as instruções de manuseio do material encaminhado. Para a aplicação do teste piloto participou 20% da amostra prevista e, após as alterações no questionário foram encaminhados à população prevista de 20 pais ou responsáveis.

Quanto aos professores, foram enviados 30 envelopes contendo o TCLE com instruções de preenchimento com endereçamento às regentes de turmas de quarta série de escolas de periferia de um município da RMC, com uma lista nominal cedida pela Secretaria Municipal de Educação do município, dos quais foram eleitos os nomes dos profissionais da educação de maneira aleatória. Salienta-se que apenas 25 educadoras encaminharam o TCLE com a autorização da sua participação na pesquisa, das quais foi separada a sub-amostra de 4 educadoras para a aplicação do teste piloto. Após a aplicação do teste piloto e ajustes devidos ao ICD foi encaminhado o envelope com endereçamento contendo as instruções de manuseio e preenchimento do questionário semi-estruturado.

Os pais ou responsáveis e professores tiveram o prazo de duas semanas para analisar a sua participação por intermédio do TCLE, responder aos questionários e encaminhá-los à secretaria da escola pelo estudante.

Quanto ao teste piloto aplicado aos estudantes, pais ou responsáveis e professores foram realizados ajustes relacionados ao uso de termos (palavras) mais acessíveis e de uso cotidiano dos participantes e a estrutura de apresentação e disposição das perguntas no questionário semi-estruturado.

3.5.1 Uso de Questionário Semi-Estruturado para Pais ou Responsáveis e Professores

Para a coleta de dados junto aos pais/mães ou responsáveis dos estudantes investigados e professores de quartas séries do ensino fundamental foram utilizados questionários semi-estruturados.

O questionário, conforme Sampieri (1991, p. 276), consiste em um conjunto de perguntas sobre uma ou mais variáveis que se deve medir. O conteúdo das perguntas do questionário pode ser tão variado de acordo com o que se pretende medir e, nesse sentido, pode-se falar de três tipos de perguntas: fechadas, abertas e semi-fechadas (ou semi-estruturado).

Como ponto positivo na aplicação do questionário semi-estruturado está na coleta de respostas fáceis e rápidas, bem como permite uma comparação simples das respostas dos sujeitos. Como desvantagens, as perguntas foram elaboradas *a priori* e não permitem ao pesquisador captar aquilo que não cabe dentro dela, exceto na parte aberta de cada pergunta. Salienta-se que nesse processo de coleta de dados, capta-se o resultado e não o processo e força-se um enquadramento de respostas em um marco pré-estabelecido.

Independentemente dos tipos de perguntas a serem adotadas para a elaboração do questionário, Sampieri (1991, p. 284) recomenda que devem ser observadas algumas de suas características: clareza, uso de escalas de atitudes para evitar constrangimentos, abordar um só aspecto de cada vez mantendo uma relação lógica entre as questões, não induzir a respostas, linguagem adequada ao respondente, evitar instruções que respaldem as respostas, entre outras possíveis.

O questionário foi elaborado em seu início, conforme orientação de Sampieri (1991, p. 285), "com questões neutras, fáceis a fim de que o respondente adentre na situação e nunca com perguntas difíceis e diretas". O respondente gradativamente deve acostumar-se com o aumento de dificuldade e complexidade dos questionamentos.

No que se refere à parte aberta do questionário semi-estruturado, as respostas foram codificadas de acordo com a análise de seu conteúdo. Tal procedimento consistiu em encontrar e dar nomes aos padrões gerais de respostas, listando-os e organizando-os para a preparação de codificação para a análise

estatística. Nesse sentido, um padrão, do ponto de vista estatístico consiste em criar uma categoria de resposta. Tal ação deu-se da seguinte forma:

- Selecionou-se determinado número de questionários por amostragem;
- Observou-se a frequência em que aparecem determinados tipos de respostas;
- Elegeram-se as respostas que aparecem com maior frequência;
- Classificaram-se as respostas eleitas em temas e dar um título a cada tema;
- Conferiu-se um código a cada padrão geral de resposta.

O questionário no formato semi-estruturado teve seu desenvolvimento e definição a partir de análise de pesquisas e dos dois autores mencionados como referenciais teóricos adotados na presente pesquisa, Vygotsky e Bronfenbrenner.

Nesse sentido, para a construção do questionário, “buscou-se transformar conceitos apropriados de teóricos em indicadores, de modo que tanto o pesquisado quanto o respondente tivessem clareza sobre os significados que eles têm” (MAY, 2004, p. 123).

Antes da aplicação dos ICD definitivos foram aplicados testes-piloto em uma sub-amostra. Esse teste-piloto visa saber se o questionário realmente funciona e se a diagramação, terminologia e desenho carecem de mudanças. Para tanto, previsto 20% (vinte por cento) das três categorias de população pesquisada (ou seja, estudantes, pais ou responsáveis e professores).

De acordo com Fink (1995, p. 134), “uma amostra é uma porção ou subconjunto de um grupo maior denominado de população. A população é o universo a ser amostrado. [...] Uma amostra boa é uma versão em miniatura da população”. A amostra é característica de pesquisa quantitativa.

No que se refere ao contexto de aplicação do questionário, este será auto-administrado e encaminhado por meio da escola (em envelope lacrado e personalizado) aos pais de estudantes ou responsáveis e professores.

3.5.2 Entrevista Semi-padronizada para Estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental

A proposta da utilização da entrevista semi-padronizada decorre da sugestão proposta por Scheele e Groeben⁵⁷ (1988, citado por Flick, 2004), em que discorre sobre o método para a reconstrução de teorias subjetivas e sugerem a utilização da entrevista semi-estruturada.

O termo “teoria subjetiva”, segundo Flick (2004), refere-se ao fato de o entrevistado possuir uma reserva complexa de conhecimento sobre o objeto de estudo. Esse conhecimento insere suposições que são explícitas e imediatas, as quais pode-se expressar espontaneamente ao responder a uma pergunta aberta e que são complementadas por suposições implícitas.

Como a metodologia elaborada e utilizada por Vygotsky (2005, p. 70), nos testes de formação de conceitos não apresentam claramente a descrição detalhada do método empregado, em nenhuma obra desse autor, mas sabe-se que utilizou recursos pictóricos (desenhos) e palavras, a entrevista semi-padronizada, para a sua articulação permite a utilização de recursos metodológicos como perguntas e desenhos.

O objetivo de Vygotsky nos testes de formação de conceitos, utilizando-se de blocos com nomes representados por palavras sem sentido, foi para que o sujeito apresentasse um valor funcional conceitual definido para o desempenho exigido no teste.

O caminho adotado para a presente pesquisa está na mesma direção tomada por Vygotsky, considerando-se que se intenciona investigar a influência que o meio social tem na formação de conceitos sobre as drogas. No entanto, ao invés da utilização de blocos de madeira, são utilizados cartões plastificados com mensagens icônicas.

Sobre a entrevista semi-padronizada, Flick (2004, p. 95 e 96) aponta os seguintes elementos constitutivos:

- Durante as entrevistas, os conteúdos de pensamento das teorias subjetivas são reconstruídos;

57 SCHEELE, B. G; GROEBEN, N. *Dialog-konsens-methoden zur rekonstruktion subjektiver theorien*. Tubingen: Francke, 1930.

- O guia da entrevista menciona diversas áreas de tópicos, cada uma delas introduzida por uma questão aberta e concluída por uma questão confrontativa;
- As perguntas são elaboradas e controladas pela teoria e direcionadas para as hipóteses;
- As relações formuladas nessas questões servem ao propósito de tornar o conhecimento implícito do entrevistado mais explícito;
- As suposições nessas questões são formuladas como proposta ao entrevistado, que poderá adotar ou recusar, conforme correspondam ou não à sua teoria subjetiva.

A entrevista semi-padronizada foi realizada ao entrevistado a partir de um roteiro padronizado de perguntas, e diante da atuação do sujeito sobre os dois objetos mencionados – conceitos sobre drogas e o meio social, que permitiram elaborar resposta às suas ações ou explicações.

A essência do método consiste na intervenção sistemática do entrevistador diante da atuação do sujeito e como resposta às suas ações ou explicações. A conduta do experimentado pode ser verbal, de manipulação de um objeto, com explicação ou não.

De acordo com Flick (2004, p. 90), devem-se seguir, para a obtenção de resultados adequados, os seguintes passos:

- O entrevistador está na presença de um sujeito a quem se estuda individualmente e com quem se estabelece uma interação;
- Coloca-se o sujeito em uma situação problemática que ele tem de resolver, ou explicar e observa-se o que acontece;
- Enquanto ocorre a conduta do sujeito, o entrevistador procura analisar o que está acontecendo e esclarecer o seu significado;
- O entrevistador fixa-se em uma série de aspectos da conduta do sujeito e na medida em que vai se produzindo, realiza intervenções motivadas pela ação do sujeito, que tem por sentido esclarecer o que está fazendo. Isso exige que a intervenção do entrevistador seja flexível e sensível à ação do sujeito;
- Ainda, em cada momento da interação entre o entrevistador e o sujeito, ele tem de procurar deixar claro o sentido das ações ou explicações do sujeito e para isso formula hipóteses acerca de seu significado.

Como pontos de partida para entrevista foram apresentados estímulos visuais, por meio de desenhos para dar partida à entrevista. Essa estratégia situa o sujeito em sua memória e auxilia a colocá-lo na situação requerida, além de apoiar a entrevista.

Nesse método, foram utilizadas perguntas e a manipulação de fichas apenas com contornos na cor preta (sem outras cores presentes), que tratam de quatro blocos de assuntos interconectados: funcionalidade e conceito sobre drogas, legalidade, efeitos no organismo, família e meio social.

As perguntas foram elaboradas de maneira simples sobre os conceitos (pensamentos) que os estudantes têm sobre álcool, tabaco e drogas mais comuns e que fazem parte de seu cotidiano, assim como algumas circunstâncias relacionadas ao meio social em que vive e os sujeitos que compõem esse espaço social.

A segunda etapa de pesquisa realizada com os estudantes teve por finalidade comparar os conceitos por eles elaborados após a aplicação do PROERD para estudantes do quinto ano do ensino fundamental. Para esse procedimento foi adotada a Técnica de Disposição de Estrutura Conceitual (TDEC). Essa técnica foi baseada no método desenvolvido por Scheele e Groeben (1988, citado por FLICK, 2004) e é originalmente denominado de Técnica de Disposição de Estrutura (TDE), aplicado a adolescentes e pessoas adultas, uma vez que possui regras próprias na execução de cada pergunta, e que será descrito na sequência.

Após a aplicação do Curso do PROERD, tempo decorrido de aproximadamente dois meses e meio (dez semanas), a entrevista foi transcrita e seu conteúdo analisado. Os enunciados principais do entrevistado foram apresentados ao estudante na forma de conceitos e utilizando-se ainda os mesmos recursos pictóricos adotados por ocasião da primeira etapa da entrevista, conforme Apêndice. A utilização dos recursos apontados tem duas finalidades:

- A primeira é avaliar os conteúdos demonstrados na entrevista anterior: foram fornecidas as mesmas perguntas aos entrevistados e as respostas confrontadas; no caso de respostas terem divergido em seu conteúdo, o entrevistado foi convidado a relembrar a resposta anterior, caso não lembrar ele pode reformular, eliminar e/ou substituir os enunciados por outros mais apropriados com a confrontação dos conteúdos apresentados na entrevista da primeira etapa; na Técnica de Disposição de Estrutura (TDE) original, os conceitos são apresentados na forma de cartões e o entrevistado confronta diretamente através destes se o conteúdo está corretamente colocado à medida que as perguntas são apresentadas pelo investigador;
- A segunda finalidade é estruturar os conceitos restantes, em uma forma semelhante às teorias científicas, com relações causais entre conceitos. O resultado do processo estruturador empregado pelo TDEC é a representação gráfica de uma teoria subjetiva. Ao final

foram comparadas as estruturas conceituais da primeira e segunda etapas da entrevista.

De acordo com Scheele e Groeben (1988, citado por Flick, 2004), o principal problema constatado pelo método é identificar até que ponto o entrevistador consegue tornar plausível os procedimentos para o entrevistado e lidar com eventuais irritações deste nas questões confrontativas.

A relevância, conforme apontado por Flick (2004), é que os diferentes tipos de questões permitem ao pesquisador lidar de forma mais explícita com as pressuposições que ele trás à entrevista em relação ao aspecto do entrevistado, uma vez que uma das metas das entrevistas semi-estruturadas é revelar o conhecimento existente de modo a poder expressá-lo na forma de respostas, tornando-se acessível a interpretação.

O pano de fundo teórico para esta abordagem é a reconstrução dos pontos de vista subjetivos, através de pressuposições sobre a sua estrutura e de seus possíveis conteúdos. Contudo o escopo desse método para moldar os conteúdos da teoria subjetiva permanece amplo o suficiente para a formulação geral da *grounded theories* seja entendido, assim como o uso da estratégia de amostragem.

Como o pesquisador esteve centrado no processo de pesquisa, como as perguntas aos respondentes, a manipulação de recursos pictóricos auxiliares e na observação do comportamento dos estudantes durante a pesquisa, foi utilizada uma câmera de filmagem, que esteve pronta para ser acionada no momento da entrevista, e colocada em um tripé próximo à mesa em que foi realizada a entrevista, de maneira a registrar o pesquisador, entrevistado e o tabuleiro onde foi realizada a manipulação de recursos pictóricos.

Foi utilizada a gravação visual, uma vez que permite o registro de fatos para posterior análise detalhada de elementos que a simples anotação em bloco de papel ou a gravação de voz não coletaria, proporcionando aspectos mais abrangentes e holísticos do estilo de vida e condições ambientais dos respondentes.

O procedimento de interpretação de dados deverá estar em sintonia com as estratégias de coleta de dados. Nesse sentido, buscou-se analisar o método de interpretação de dados, se está em sintonia com o método de seleção do material, se o esquema teórico do próprio estudo corresponde ao pano de fundo teórico do método interpretativo e se há uma correspondência entre as duas formas de se compreender o processo de pesquisa.

3.5.3 Descrição dos Instrumentos de Coleta de Dados

Este subitem tem a finalidade de realizar breve descrição da estrutura e finalidade dos ICD adotados na presente pesquisa, a saber, a entrevista semi-padronizada para os estudantes e o questionário semi-estruturado para pais ou responsáveis e professores.

Sobre a estrutura do roteiro de perguntas da entrevista semi-padronizada, adotado para os estudantes, foi elaborado com 56 questões para a 1ª etapa de pesquisa subdividida em cinco blocos para a avaliação de conceitos cotidianos: conceito sobre drogas, legalidade, efeitos no organismo, família e escola e meio social. Na 2ª etapa, o roteiro foi construído com 50 perguntas e com quatro blocos: conceito sobre drogas, legalidade, efeitos no organismo, família - escola - meio social.

Os blocos tiveram a finalidade de saber:

- Conceito sobre drogas: serão fornecidos cinco cartões com os seguintes desenhos – frasco de medicamento (remédio), lata de cerveja (sem identificação de marca), cigarro de maconha e uma folha de *cannabis sativa* ao fundo, representação de solventes e inalantes e, um cigarro aceso emitindo fumaça e, após serão realizado perguntas que versam sobre o reconhecimento dessas substâncias, sua classificação (se droga legalizada ou ilegal) e seus efeitos orgânicos;
- Legalidade - conceito de droga legalizada e ilegal: primeiramente o entrevistador pergunta aos estudantes se conhecem os termos legal e ilegal. Após solicita aos estudantes para que conceituem cada um dos dois termos. Em seguida são apresentados dois círculos de cor preta vazada e sem cor, inscritos em uma cartolina de cor branca, apenas escrito no interior de cada círculo o termo legal e ilegal. A seguir, o entrevistador pergunta onde pode colocar as cinco figuras, as mesmas apresentadas no item anterior;
- Efeitos no organismo: com o uso de um mapa do corpo humano, o entrevistador pergunta ao estudante se sabe o que a droga produz no organismo caso ingerida e, após, com o auxílio do mapa do corpo humano, solicita a este para que situe a cada uma das cinco figuras

disponíveis, que representam substâncias psicoativas, os efeitos no organismo e os órgãos que os afetam;

- Família: este bloco de perguntas tem por fim situar o conteúdo da família e do meio social na formação de conceitos no meio ambiente amplo e questiona o estudante acerca da fonte das informações sobre drogas lícitas e ilícitas, o uso de drogas lícitas e ilícitas na família e em outros espaços;
- Escola e meio social: este último bloco de perguntas tem por levantar informações sobre o papel da escola e do educados na formação de conceitos sobre drogas e do ambiente bioecológico, na perspectiva do estudante.

O questionário semi-estruturado elaborado para os pais ou responsáveis, foi construído com 53 questões, das quais, 13 são fechadas (Identificação), duas questões abertas e 38 perguntas semi-abertas com variação entre múltipla escolha e escolha simples. O questionário foi construído com os seguintes blocos de assuntos: identificação do respondente, conceito sobre drogas, conceito de legalidade, efeitos no organismo, família e meio social e possuem os seguintes conteúdos:

- Identificação: tem a finalidade de levantar informações sócio-econômicas dos respondentes e do estudante (filho/filha);
- Conceito sobre drogas: objetiva levantar sobre os conceitos que possuem sobre prevenção e sobre o que sabem sobre as mesmas substâncias apresentadas aos estudantes (remédio, bebida alcoólica, tabaco, maconha, solventes e inalantes e *crack*);
- Legalidade – intenciona saber sobre os conceitos de legalidade (drogas legalizadas e ilegais), conhecimento sobre normas que regem a matéria;
- Efeitos no organismo: objetiva saber sobre as implicações orgânicas e psicológicas do uso das substâncias psicoativas mencionadas;
- Família e meio social: este bloco tem por finalidade investigar os conceitos sobre o nível e qualidade de relação estabelecida entre pais e responsáveis e o estudante, hábitos de consumo de substâncias psicoativas e a noção social sobre o uso de drogas na sociedade.

Para os professores, o questionário semi-estruturado foi construído com 57 perguntas, das quais, sete com questões fechadas (Identificação), quatro questões

abertas e 47 perguntas semi-abertas (variação entre múltipla escolha e escolha simples). O questionário foi construído com seis blocos de assuntos: identificação, conceito sobre drogas, conceito de legalidade, efeitos no organismo, o trabalho pedagógico e o comportamento social, com o seguinte conteúdo:

- Identificação: com a finalidade de levantar informações sócio-econômicas;
- Conceito sobre drogas: objetiva levantar sobre os conceitos que possuem sobre prevenção e sobre o que sabem sobre as mesmas substâncias apresentadas aos estudantes (remédio, bebida alcoólica, tabaco, maconha, solventes e inalantes e *crack*);
- Legalidade – intenciona saber sobre os conceitos de legalidade (drogas legalizadas e ilegais), conhecimento sobre normas que regem a matéria;
- Efeitos no organismo: objetiva saber sobre as implicações orgânicas e psicológicas do uso das substâncias psicoativas mencionadas;
- Trabalho pedagógico: que tem por finalidade saber se a educadora realiza a prática pedagógica da prevenção ao uso de drogas na escola, conteúdos importantes, contribuição na formação inicial de professora e outras questões;
- Comportamento social: se refere a conduta da profissional da educação frente ao uso de drogas, seja no ambiente da família ou no espaço da escola, bem como as suas concepções do uso dessas substâncias.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

4.1 Fundamentando a Análise dos Dados

Na presente pesquisa adotou-se a utilização de dois tipos de análises estatísticas: a análise por frequências (análise quantitativa) e testes não-paramétricos (análise quantitativa).

4.1.1 A análise de frequência

A análise de frequência adotada se refere ao registro de vezes em que determinados casos contidos em uma variável aparece e pode ser apresentada pela contagem de unidades ou em níveis percentuais. No que se refere à apresentação por percentual, optou-se por mencionar dois tipos de proporções:

- Relativa - quando ocorre a participação ou manifestação de todos os sujeitos de pesquisa, ou seja, $N=20$;
- Válida - observado quando a participação ou manifestação do número de sujeitos for menor que a totalidade dos participantes previstos na pesquisa, ou seja, $N<20$.

Na presente análise e discussão, optou-se na maioria dos casos, pela apresentação dos dados estatísticos de maneira descritiva. No entanto, em algumas análises de frequência não serão destacados todos os valores percentuais parciais obtidos, uma vez que serão considerados apenas os dados que tem significado estatístico e para as análises nos âmbitos psicológicos, cognitivos e educacionais. A apresentação da maioria dos dados estatísticos na forma de descrição deu-se também em função da elevada quantidade de tabelas e de gráficos derivados, bem como, para evitar uma longa e desnecessária exposição e extensão do trabalho.

4.1.2 O teste não-paramétrico

O teste não paramétrico adotado é o Qui-Quadrado, na modalidade de teste de independência, que é usado para determinar se duas variáveis categóricas estão relacionadas ou associadas, com a comparação das proporções das combinações de cada variável de forma a verificar a reciprocidade na influência mútua.

No que se refere ao nível de significância (valor p), na presente pesquisa foi convencionada a probabilidade de 5% para servir como ponto de corte. Ou seja, segundo Dancey e Reidy (2006), considerando a hipótese nula verdadeira, com a probabilidade de um dado efeito (forte relacionamento ou grande diferença entre as duas condições) ser menor que 0,05 ou 1 em 20, fornece um suporte razoável para a hipótese de pesquisa. Portanto, supondo que a hipótese nula seja verdadeira e a probabilidade de se obter um efeito devido ao erro amostral seja menor que 5%, então o achado é dito significativo.

Contudo, vale ressaltar que o valor p de 0,05 está relacionado ao tamanho da amostra, que no caso em questão é de 20 sujeitos, conforme as categorias de população mencionadas nas duas etapas de pesquisa (estudante, pais/mães ou responsáveis e professores).

A abordagem convencional, de acordo com Dancey e Reidy (2006), consiste em considerar o valor exato da probabilidade de uma dada estatística (valor p) e deixar de lado a questão de pensar nos resultados como estatisticamente significativos ou não. Os autores afirmam ainda sobre o debate em psicologia a respeito do uso do valor p , como critério de significância ($p < 0,05$), que embora muitas vezes não seja estatisticamente significativo, pode ter efeito significativo na interpretação para a área da psicologia.

Um dos principais problemas com o valor p , mencionados por Dancey e Reidy (2006), é o tamanho da amostra. Os autores afirmam que se um estudo apresentar valor p muito pequeno (p. ex. 0,001) enquanto outro fornecer o valor p alto (p. ex. 0,150), não se pode afirmar que o primeiro estudo fornece um grande efeito (forte relacionamento ou grande diferença entre as duas condições) e o segundo, um pequeno efeito. Portanto, segundo os autores, ficará a cargo de o pesquisador determinar a significância psicológica da descoberta.

Nesse sentido, um grande número de participantes poderá fornecer significância estatística por meio de um efeito muito pequeno, por um relacionamento entre variáveis, o que reforça que significância estatística não quer dizer significância psicológica

No presente trabalho de pesquisa foram utilizadas duas notações referentes ao nível de significância: ($p < 0,05$) – associação significativa e ($p > 0,05$) – associação não-significativa. Portanto, considerando-se que algumas das análises de

correlação, estatisticamente se apresentaram não-significativas, o termo “significativo” não foi adotado, mas apenas as notações estatísticas apresentadas.

4.2 A PESQUISA COM ESTUDANTES, PAIS/MÃES OU RESPONSÁVEIS

Para a descrição dos contextos familiares seguintes serão utilizados a análise correlacional (não-paramétricas) e de frequência, observadas na entrevista semi-padronizada com os estudantes antes e após a aplicação de conceitos científicos sobre prevenção ao uso de drogas, respectivamente, 1ª e 2ª etapas, e o questionário semi-estruturado aplicado aos pais/mães ou responsáveis, ambos já descritos no capítulo referente à Metodologia.

No entanto, convém lembrar os três focos fundamentais da presente investigação, se referem à influência que o meio social, família, escola e um programa de educação preventiva sobre drogas, têm na formação de conceitos sobre drogas em estudantes na fase de transição da infância para a adolescência.

O segundo foco diz respeito ao tipo de elaboração conceitual o estudante confere aos conceitos científicos sobre drogas, realizados a partir dos conceitos cotidianos e, o terceiro, como a elaboração desses conceitos poderão interferir no seu relacionamento com as pessoas, sistemas ecológicos e no auto-desenvolvimento por meio do pensamento autônomo para operar no meio social amplo.

4.2.1 Estudantes sujeitos da pesquisa

Os estudantes pesquisados são de duas escolas municipais situadas em bairros da região periférica, ambas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, as quais serão denominadas de LCS e JN.

A Escola LCS situa-se em uma área de invasão já urbanizada pela prefeitura municipal local e os terrenos, em sua maioria legalizados, possuem propriedade de posse.

A Escola JN foi construída para atender a uma comunidade predominantemente de operários, uma vez que está situada em uma área industrial.

A diferença das médias aritméticas salariais entre os pais/mães dos estudantes pesquisados das duas escolas não apresenta diferença estatística expressiva e se situa em 2,05 salários mínimos.

O número de estudantes avaliados nos estabelecimentos de ensino é de sete (n=7) para a escola LCS e de treze estudantes para a escola JN (n=13). Essa variação numérica está relacionada ao interesse dos pais na participação dos filhos no processo de pesquisa. Conseqüentemente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos estudantes não autorizados pelos pais para participar da pesquisa, foram todos devolvidos sem a assinatura dos pais/mães ou responsáveis. Ressalta-se que esses estudantes (não autorizados), no entanto, tiveram a permissão de seus pais/mães ou responsáveis para participar do PROERD.

4.2.2 Mães/pais ou responsáveis sujeitos da pesquisa

As mães/pais ou responsáveis dos estudantes, também em número de vinte pesquisados (n=20), correspondem a quinze mães e cinco pais⁵⁸. Os pais ou padrastos apresentam a variação de idade de 29 a 53 anos e as mães de 27 a 56 anos e todos os estudantes autorizados a participarem da presente pesquisa são filhos biológicos.

Quanto ao estado civil das mães/pais ou responsáveis, 55,0% destes são casados no sistema jurídico civil nacional, 15% amasiados, 20% solteiros e 10% separados. O tamanho das famílias varia de duas a nove pessoas na residência (filhos, avós, outros parentes), contudo, a maior concentração de residentes está entre três e seis pessoas por habitação, o que corresponde ao percentual acumulado de 75% dos casos nos extratos.

O número de filhos existentes por família pesquisada varia de um a quatro da mesma união conjugal, todavia 95% do percentual acumulado estão entre um a três filhos. Quanto à ordem de nascimento do estudante, 40% são primogênitos e 35% o segundo filho, bem como 25% distribuídos entre terceiro e quarto filhos.

No que se refere à escolaridade das mães, 30% possuem o ensino médio completo e outros 30% incompletos, 5% possuem o ensino fundamental completo e

⁵⁸ Sendo as mães em número superior ao dos pais ou responsáveis masculinos, na tese, a partir de agora, será adotado "mães/pais ou responsáveis".

25% incompleto e apenas 10% são analfabetas. Dos pais ou padrastos, 15% têm o ensino fundamental completo e 45% incompleto, 15% possuem o ensino médio incompleto e 30% completos.

A renda familiar somada (pai e mãe, quando houver) varia de um a quatro salários mínimos. Dos pais ou padrastos pesquisados, apenas 5% dos entrevistados possui atividade autônoma, o restante desempenha atividade profissional com vínculo empregatício. Das mães, 35% realizam atividade do lar, as demais desempenham atividade profissional com vínculo empregatício.

No que se refere à religião, 50% dos entrevistados são de denominações evangélicas, 45% católicos apostólicos romanos e 5% espíritas.

A análise com o χ^2 (Qui-Quadrado) foi executada para descobrir se existe uma relação significativa entre a religião dos pais e se já consumiram drogas na presença dos filhos, dentre elas álcool e tabaco. O valor χ^2 foi de 12,4 com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de liberdade de 1, o que indica que não existe diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas, contudo, deve-se considerar a não homogeneidade da amostra ($N=20$).

Observa-se na análise que dos evangélicos 30% já fizeram ou fazem uso de drogas e 20% não usam drogas. Dos católicos 20% já fizeram uso de drogas e 30% não fazem uso de drogas. Contudo, observando-se a correlação entre religião e conceito de cerveja como droga, 45% dos evangélicos e 35% dos católicos a consideram droga.

A pesquisa realizada pelo CEBRID denominada “V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras” no ano de 2004 apontou que dentre outros fatores de proteção, como o bom relacionamento dos pais em casa, a prática religiosa parece ser efeito protetor ao não uso pesado de álcool e outras drogas.

A religião pode desempenhar um importante papel social no que se refere às questões afetas à moralidade e à percepção do uso e consumo de drogas lícitas (em especial bebida alcoólica e tabaco) e a regular a conduta dos sujeitos.

No que se refere ao papel (da religião), Bronfenbrenner (2002) define “papel” como uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa, organização ou estado na sociedade em relação aos mesmos elementos mencionados. Esses

papéis são identificados pelos rótulos usados para designar as posições sociais numa cultura que se encontra associada a todas as posições e expectativas de papel. Portanto, a expectativa desses papéis tem origem no macrosistema de ordem mais elevada e em suas estruturas institucionais e ideologia associadas. As condições ambientais influenciam a tendência dessas instituições a cumprir o seu papel social a provocar comportamentos de acordo com as expectativas de seus participantes.

Outro aspecto avaliado foram os meios de comunicação que as famílias dispunham. Todas as residências possuem televisão, das quais 60% têm apenas um aparelho de televisão e 25% dois equipamentos. Quanto ao percentual válido de aparelhos de rádio, 85% das famílias possuem um equipamento e 15% dois aparelhos.

Na análise de correlação de dados realizada para descobrir se existe uma relação significativa entre o número de televisões na casa da família e o consumo de drogas na presença dos filhos, dentre elas álcool e tabaco, foi observado que quanto maior o número de aparelho de televisão, menor o consumo de drogas, dentre elas álcool e tabaco na família. Ou seja, para um aparelho de televisão tem-se o percentual total de 30% de consumo de substância, para dois aparelhos, 20% e para três equipamentos 5% de consumo. O valor X^2 foi de 4,0, com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de liberdade de 1, o que indica que não existe diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas, contudo, deve-se considerar a não homogeneidade da amostra (N=20).

4.2.3 Conceito Sobre Drogas

4.2.3.1 O conceito sobre drogas para os estudantes

As análises e discussões que serão apresentadas na sequência se referem à coleta de dados realizadas com os estudantes antes e após a aplicação de conceitos científicos sobre prevenção ao uso de drogas, respectivamente, na 1ª e 2ª etapas, conforme já descritos no capítulo referente à Metodologia.

Antes de iniciar os procedimentos mencionados, convém relembrar os três focos fundamentais da presente investigação. O primeiro diz respeito à influência que o meio social, família, escola e um programa de educação preventiva sobre

drogas, têm na formação de conceitos sobre drogas em estudantes na fase de transição da infância para a adolescência.

O segundo se refere ao tipo de elaboração conceitual que o estudante confere aos conceitos científicos sobre drogas, realizados a partir dos conceitos cotidianos e, como a elaboração desses conceitos poderão interferir no seu relacionamento com as pessoas, sistemas ecológicos e no seu desenvolvimento através do pensamento autônomo para operar no meio social amplo.

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa com os estudantes foi a entrevista semi-estruturada, com a utilização de estímulos visuais com representações pictóricas de substâncias psicoativas (bebida alcoólica, cigarro de tabaco, medicamentos, solventes e inalantes, *crack* e maconha), para que pudessem manipulá-las de acordo com a situação requerida..

No primeiro momento da entrevista as figuras foram apresentadas aos estudantes e solicitado para que declarassem o seu significado.

Na 1ª etapa da pesquisa a maioria dos estudantes caracterizou as figuras que representam substâncias psicoativas como drogas, ou seja, em 75% dos casos. Os restantes das substâncias foram descritas como algo ruim para o organismo em 25% dos casos.

Na 2ª etapa da pesquisa os estudantes afirmaram que todas as substâncias apresentadas são drogas.

Portanto, fica claro que os estudantes ao identificarem as figuras, assinalaram-nas como drogas ou como algo que faz mal ao organismo, o que significa dizer que eles têm a noção de que as drogas causam algum dano ao organismo humano.

Observa-se ainda a noção que os estudantes trazem da 1ª para a 2ª etapa de pesquisa sobre a elaboração de conceitos sobre drogas, ou seja, após a aplicação de conteúdos de educação preventiva primária sobre drogas para os estudantes, na distinção entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, drogas, assinalando a evolução conceitual. Salieta-se que os primeiros são adquiridos na experiência pessoal do sujeito e os conceitos científicos, em um meio formal da educação. Nesse sentido o que se observa nessas comparações (1ª para a 2ª etapa) é a evolução das estruturas conceituais espontâneas, após a aplicação e a confrontação com conceitos científicos, os quais, apesar dos estudantes afirmarem que a figura apresentada é droga, não garante que no momento em que forem solicitados a

responderem “por que é droga”, apresentem uma resposta que não tenha conexão lógica.

Portanto, a noção que o sujeito, nessa fase de desenvolvimento cognitivo tem sobre o tema (drogas), supostamente trás consigo forte relação empírica social e dos discursos de senso comum praticados nos ambientes familiares, comunitários e até mesmo da escola, ou seja, conceituações repetidas por esses sujeitos, por vezes não-conscientes (irrefletidas), uma vez que a sua atenção estará sempre focada no objeto ao qual o conceito se refere e nunca no próprio ato de pensamento.

Na 1ª etapa, os estudantes ao serem perguntados como sabem que as substâncias (figuras apresentadas) são drogas, a maioria dos entrevistados (45%) apontaram que as substâncias representadas nas figuras são drogas, 5% não caracterizam medicamentos como drogas. O *crack* e maconha sempre foram relacionados como drogas. Na 2ª etapa de pesquisa, 60% dos estudantes apontaram que as substâncias representadas nas figuras são drogas, 25% citaram o medicamento e 15% cerveja e remédio como não sendo drogas.

Percebe-se que o *crack* e a maconha, por serem as drogas ilegais mais consumidas e conhecidas, foram caracterizadas pelos estudantes, nas duas etapas de pesquisa, como drogas. Os medicamentos, a cerveja e a cola de sapateiro, por vezes, conforme será observado no decorrer da presente análise e discussão, não serão assinalados como drogas, por razões que serão discutidas na sequência.

O significado da palavra “droga” é apropriada pelo sujeito muito antes do seu uso experimental e recreativo, sendo compartilhados pelas crianças, adolescentes e adultos da família e da comunidade, seja pela mídia, costumes sociais, dentre outros.

Da mesma forma, quanto mais precoce o uso da droga (beber álcool, fumar cigarro de tabaco, inalar cola de sapateiro ou outra substância psicoativa) em contexto significados pelo sujeito ou pela sua comunidade, maior será o risco de “apropriar-se” e reforçar a sua significação pessoal e social da droga, tornando-a como forma de linguagem corrente.

Em qualquer idade um conceito expresso por uma palavra constitui um ato de generalização e esse ato está relacionado ao significado expresso por essa palavra e, nesse sentido, o significado da palavra evolui. A palavra “droga” está contida usualmente no vocabulário das pessoas, e seu significado é determinado

principalmente pelos usos coloquiais nas relações pessoais e interpessoais do micro e mesossistemas.

Tal processo é dinâmico e à medida que o estudante se desenvolve é substituído por generalizações de um tipo cada vez mais complexas, processo que acaba por levar à formação de verdadeiros conceitos.

Na perspectiva histórico-cultural é possível considerar a droga como um “signo” e compará-la aos signos linguísticos, no que se refere a sua utilização, aprendizagem, domínio e representação mental. O indivíduo se apropria do significado do signo (droga), a partir da mediação social, como ocorre com as palavras.

Os estudantes foram ainda perguntados por que as figuras selecionadas (medicamentos, cerveja e cola de sapateiro) “não são drogas”. Sobre os medicamentos, os estudantes mencionaram, em 50% das figuras separadas, que não são drogas porque curam e/ou fazem bem à saúde. Já a cerveja, em 5% dos casos, foi citada por não fazer mal porque tem álcool e, a cola de sapateiro, em 5% dos casos, porque cola sapatos.

Por outro lado, os estudantes ao serem perguntados por que selecionaram as figuras que julgavam ser drogas, na 1ª etapa da pesquisa, em 45% dos casos apontaram que as drogas fazem mal à saúde, 25% porque vicia, 15% porque o sujeito pode ficar sem sentido e 10% porque causam vários efeitos no organismo. Ou seja, 95% das causas estão relacionadas a questões orgânicas e psicológicas e apenas 5% por ser o seu uso proibido. Já na 2ª etapa, as figuras selecionadas na categoria “não são drogas”, das nove ocorrências apresentadas, todas se referem a medicamentos e três dentre as nove mencionadas se referem à cerveja e remédio (10% - remédio depende do uso e cerveja não é droga; 5% - remédio ajuda e cerveja causa brigas), e em 10% os medicamentos curam.

Segundo Vygotsky (2005), sobre os estudos realizados por seu grupo de pesquisa, o pensamento por conceito só foi observado a partir da adolescência, com gradual aparecimento dos verdadeiros conceitos e permanência das formas mais elementares em muitas áreas do seu pensamento. Descreve ainda cinco subetapas sequenciais na formação de conceitos espontâneos (complexos). As falas destacadas para análise constantes no Quadro 8 representam o quarto e o quinto tipo de complexo denominados de difuso e pseudoconceito.

No pensamento por complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança e não somente devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos, constituindo-se em pensamento coerente e objetivo, embora não reflita necessariamente as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual. Isso pode ser observado nas falas dos estudantes, as ligações típicas do pensamento por complexos com seus componentes concretos e factuais, e não o pensamento abstrato e lógico, como por exemplo:

TIPO DE COMPLEXO	EXEMPLOS DE FRASES
DIFUSO	<i>Medicamentos não são drogas porque curam e/ou fazem bem à saúde</i> <i>Remédio depende do uso</i> <i>Cerveja não faz mal porque tem álcool</i> <i>Cola de sapateiro porque cola sapatos</i> <i>Cerveja causa brigas</i>
PSEUDONONCEITO	<i>Drogas fazem mal à saúde</i> <i>Drogas viciam</i> <i>Sujeito pode ficar sem sentido</i> <i>Causam vários efeitos no organismo</i>

QUADRO 8 – FRASES APRESENTADAS PELOS ESTUDANTES E A SUA CLASSIFICAÇÃO NAS SUBETAPAS EM PENSAMENTO POR COMPLEXO

Nas falas dos estudantes observam-se as ligações factuais que são descobertas por meio da experiência direta, ou seja, uma vez que o complexo não é formado no plano do pensamento lógico abstrato, as ligações que o criam assim como as que ele ajuda a criar, carecem de unidade lógica.

O complexo difuso, segundo Vygotsky (2005) é caracterizado por ser factualmente inseparável do grupo de objetos concretos que o constituem. Por vezes os atributos são considerados semelhantes, não por causa de uma semelhança real, mas em função de uma vaga impressão que eles têm algo em comum. Quando o estudante fala que a “cola de sapateiro” não é droga “porque cola sapatos” ou que a “cerveja” não é droga “porque não faz mal porque tem álcool”, observa-se que o estudante permanece dentro dos limites das conexões concretas entre as coisas, mas, na medida em que o primeiro tipo de complexo compreende objetos fora da esfera de seu conhecimento prático, essas conexões baseiam-se em atributos vagos, irreais e instáveis.

O pseudoconceito, de acordo com Vygotsky (2005) consiste na ponte entre os complexos e o estágio final e mais elevado do desenvolvimento da formação de conceitos. Nesse complexo, se observa a formação da generalização na mente da criança. As linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui no pensamento do adulto. Quando o estudante responde que “causa vários efeitos no organismo”, quando solicitado para que sejam definidos os atributos e as características dos conceitos, estes podem apresentar apenas aspectos que se assemelham a respostas de conteúdo abstrato e lógico.

Os estudantes separaram sobre o tabuleiro as figuras que representam drogas. Nesse momento foi perguntado aos estudantes o que significa para eles as figuras. Ficou evidenciado que 45% destas figuras representam substâncias que fazem mal à saúde e 25% substâncias que viciam. Apenas 5% das respostas foram consignadas pelos estudantes como substâncias de uso proibido.

Quando os estudantes foram perguntados “por que sabe que são drogas?”, as categorias que surgiram na 1ª etapa de pesquisa estão relacionadas a problemas orgânicos causados pelas drogas (fazer mal à saúde – vicia – vários efeitos no organismo), questões psicológicas (fica sem sentido) e legais (proibida). Da análise da 2ª etapa de pesquisa, a maioria dos estudantes apontou em 55% dos casos que a droga faz mal à saúde e 10% vicia e mais 10% que pode matar. Portanto, 75% das respostas consignadas referem-se à saúde, conforme pode ser observado no Quadro 9, que mostra que, de três categorias apresentadas na 1ª etapa, na 2ª etapa de pesquisa foram ampliadas para cinco, o que presume-se o incremento conceitual.

1ª ETAPA DE PESQUISA		2ª ETAPA DE PESQUISA	
CATEGORIA	VARIÁVEIS	CATEGORIA	VARIÁVEIS
Efeitos orgânicos	Mal à saúde Vicia Vários efeitos no organismo	Efeitos orgânicos	Mal à saúde Vicia Pode matar Vários efeitos no organismo
Efeito psicológico	Fica sem sentido	Efeito psicológico	Fica sem sentido
Legalidade	São proibidas	Legalidade	Não são permitidas
		Mercadológica	Mais vendidas
		Preventiva	Aprendeu no Proerd Já estudou antes

QUADRO 9 – SIGNIFICADO DAS FIGURAS QUE REPRESENTAM DROGAS, AGRUPADAS PELOS ESTUDANTES POR CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesse momento da entrevista os estudantes foram perguntados como concebem certas substâncias psicoativas (bebida alcoólica, cigarro de tabaco, medicamentos, solventes e inalantes, *crack* e maconha) quanto à caracterização como droga.

Pode-se observar na Tabela 2, nos percentuais relativos e resíduos, que a percepção dos estudantes após participarem de um programa de prevenção às drogas, foi aumentada em relação ao fato de classificarem a substância psicoativa como droga.

TABELA 2 - COMPARAÇÃO DE PERCENTUAIS VÁLIDOS E RESIDUAIS PARA A CLASSIFICAÇÃO DE DROGA - 1ª e 2ª ETAPA

	REMÉDIO (%)			CERVEJA (%)			CIGARRO (%)			MACONHA (%)			CRACK (%)			SOLVENTES INALANTES (%)		
	1ª Et.	2ª Et.	Res.	1ª Et.	2ª Et.	Res.	1ª Et.	2ª Et.	Res.	1ª Et.	2ª Et.	Res.	1ª Et.	2ª Et.	Res.	1ª Et.	2ª Et.	Res.
Sim	40,0	45,0	+5,0	35,3	45,0	+50	77,8	95,0	+17,2	42,1	100,0	+57,9	35,0	100,0	+65	47,1	95,0	+47,9
Não	20,0	45,0	+25,0	11,8	45,0	+3,2	5,6	5,0	-0,6	5,3		-5,3	35,0		-35	23,5	5,0	-18,5
Apenas em excesso	30,0	5,0	--	11,8	5,0	--	11,1	0	--	5,3	0	--	10,0	0	--	17,6	0	--
Talvez	10,0	5,0	--	17,6	5,0	--	5,6	0	--	26,3	0	--	10,0	0	--	5,9	0	--
Não sabe	0	0	--	23,5	0	--	0	0	--	21,1	0	--	10,0	0	--	5,9	0	--
TOTAL		100,0	--		100,0	--		100,0	--		100,0	--		100,0	--		100,0	--

Sobre os medicamentos, dos percentuais válidos na 1ª etapa de pesquisa, 40% apontaram que o remédio é droga, 20% não o consideraram droga e 30% consideraram apenas “se o consumo for em excesso”. Na 2ª etapa, os escores de percentuais válidos para a opção “sim” e “não” foram iguais para os dois episódios, ou seja, 45% e em 5% dos casos, o reforço da idéia pelo estudante “que o remédio é droga porque é feito de droga”.

Aos respondentes que afirmaram ser o medicamento droga foi lhes perguntado se, mesmo sendo droga, este poderia curar. Das respostas na 1ª etapa prevaleceram 54,5%, que mesmo sendo droga, o remédio cura. Outras respostas mencionadas é que quando cura não é droga (9,1%) e em excesso é droga (9,1%). Na 2ª etapa 60% apontaram que “faz bem à saúde” e 30% que “cura”.

Quanto à cerveja, na 1ª etapa, 35,3% consideram-na droga e 11,8% não. Salienta-se ainda que a cerveja é considerada droga apenas “se for tomada em excesso” (11,8%), que “não sabe” se é droga em 17,6% dos casos e que em 23,5% “não sabe” se é droga. Na 2ª etapa, 85% dos estudantes mencionaram a cerveja como droga e 15% não.

Dos percentuais válidos, 77,8% dos estudantes afirmaram que o cigarro é droga e 10% julgam que “apenas se consumido em excesso”. 10% dos escores estão divididos entre o cigarro não ser droga e talvez. Na 2ª etapa houve aumento significativo na frequência de respostas à variável “sim”, ou seja, 95% e apenas 5% para a resposta talvez.

A concepção de que maconha é droga foi mencionado pelos participantes na 1ª etapa de pesquisa em 42,1% do percentual válido, 26,3% dos estudantes citaram que não têm certeza e 21,1% não sabiam classificar a maconha (se droga ou não). Portanto, os percentuais somados dessas duas últimas categorias são de 47,4%. Após a aplicação de conceitos científicos sobre drogas, 100% dos estudantes afirmaram ser a maconha um tipo de droga.

No que se refere à classe dos solventes e inalantes, os estudantes consignaram em 47,1% das respostas que a consideram droga e em 23,5% não. Em 17,6% dos estudantes essas substâncias (solventes e inalantes) são drogas “apenas se usadas em excesso”. Na 2ª etapa, 95% dos respondentes afirmaram que os solventes e inalantes são drogas e 5% não o são.

Na primeira etapa de pesquisa, 35% dos estudantes responderam que o *crack* é droga e 35% apontaram que essa substância não é droga, bem como, 10% para as respostas “apenas em excesso”, “talvez” e “não sabe”. Portanto, as quatro últimas respostas apontadas conferem a somatória de 65%. A 2ª etapa aponta que todos os estudantes pesquisados consideram o *crack* como droga.

Sobre os dados apresentados na Tabela 2, observa-se que a diferença percentual (resíduo) para as drogas ilícitas indica o refinamento do conceito sobre drogas junto aos estudantes. Por outro lado, em relação às drogas lícitas os estudantes apresentaram discretas mudanças conceituais sobre a caracterização de a substância “ser ou não” droga. Em relação às drogas legalizadas, ressalta-se que o achado estatístico demonstrou-se contrário esperado, uma vez que um maior número de estudantes passaram a informar que remédio, cerveja e cigarro não são drogas.

Sobre as drogas legalizadas (remédios, bebida alcoólica e tabaco), contidos na Tabela 2, as diferenças percentuais entre a 1ª e 2ª são discretas no que se refere à noção de a substância ser ou não droga, o que pode caracterizar fraca evolução conceitual neste caso. Sob a perspectiva ambiental bioecológica, pressupõe-se que os conceitos cotidianos dos estudantes não avançaram em razão de fatores como

os hábitos de consumo de substâncias psicoativas na família, tais como bebida alcoólica, cigarro de tabaco e medicamentos, influência da mídia, consumo de medicamentos por professores na escola, o conteúdo e as estratégias pedagógicas contidas no PROERD que não condizem adequadamente às demandas formativas desse estudante, falta de incentivo no tratamento do assunto prevenção pela família e pela escola, dentre outras possibilidades, que tem influência direta na formação dos conceitos sobre drogas.

No que se refere às drogas ilegais, foi observado que não apareceu nas respostas dos estudantes, nenhum membro da família ou pessoa conhecida que realizasse o uso dessa classe de substâncias. No entanto, os estudantes com frequência mencionaram sobre os efeitos orgânicos e os problemas sociais e de relacionamentos advindos do uso do *crack*, maconha e solventes e inalantes. Outro aspecto a ser mencionado são as falas amedrontadoras dos pais sobre o uso dessas substâncias, inclui-se também o próprio discurso da escola e frequente divulgação da imprensa sobre a prisão ou morte de traficantes ou pessoas envolvidas com o comércio de drogas. Pode-se então, concluir que esses fatores ambientais associados, contribuem de maneira significativa para na construção de conceitos cotidianos para esses sujeitos.

Cabe ainda destacar, dentre os conteúdos discutidos no currículo do PROERD para a quarta série/quinto ano do ensino fundamental, o foco em quatro tipos de substâncias psicoativas: álcool, tabaco, maconha e inalantes. O educador social do PROERD aplica o Programa de acordo com as atividades definidas no manual do instrutor, no entanto, conforme apontado por Perovano (2006), esses profissionais necessitam de formação mais ampliada para tratar do assunto sobre a prevenção ao uso de drogas, considerando-se a multidimensionalidade da matéria. Ressalta-se que a maioria dos policiais-militares não tem formação na área da educação e o curso básico de formação do PROERD pode não fornecer os elementos necessários e suficientes para dar conta das demandas de formação conceitual dos estudantes.

Em se tratando do conteúdo do livro do estudante PROERD para a quarta série/quinto ano do ensino fundamental, observa-se a necessidade de focalizar com mais intensidade as drogas legalizadas, álcool, tabaco, como estratégias do conhecimento científico e saúde. Ressalta-se ainda que os medicamentos não são

abordados formalmente no conteúdo do Programa, razão pela qual, os estudantes apresentaram fraca evolução conceitual sobre essa classe de substâncias.

A noção de que drogas ilegais, como a maconha e o *crack*, produzem diversos efeitos no organismo e tem consequências sociais, encontra-se constatada em dados oficiais governamentais e de institutos de pesquisa que fornecem resultados de levantamentos nacionais, como os mencionados na presente tese (por exemplo, CEBRID). O “VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras – 2010”, realizado com estudantes, apontam que as drogas legais como álcool e tabaco foram as drogas com a menor média de idade para o primeiro uso, seguidos da maconha e o *crack*.

Outros dados estatísticos e censitários publicados pelas mídias, como discussão em sala de aula, vivência familiar e comunitária, dentre outros, contribuem para a formulação de conceitos espontâneos sobre drogas.

Segundo Pereira (2005, p. 67), a projeção para o ano de 2020, é que o Brasil esteja a investir 11% do PIB em saúde. O crescimento econômico efetivo ou uma bolha em alguns setores, a necessidade de consumir medicamentos é tão grande quanto de outros bens. O autor menciona ainda que o consumo de remédios indica que “as pessoas estão se cuidando mais, tendo acesso a planos de saúde e tendo condições de pagar, mas não podemos esquecer que existe a automedicação que pode ser um meio mais rápido para satisfazer a necessidade de consumo”.

A pesquisa denominada “Medicamentos com Patentes de Moléculas no Brasil”, publicado no mês de março de 2010 pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2010), realizada pelo Ministério da Saúde, menciona ainda que os medicamentos sob patentes representam menos de 1% do consumo e 10% dos gastos com medicamentos no Brasil. Já os medicamentos genéricos totalizam cerca de 13% do consumo e menos de 8% dos gastos. Essas são algumas das conclusões do estudo. Essa mesma pesquisa informa ainda que um dos fatores relacionados ao aumento do consumo de remédio é o baixo custo em relação a marcas mais conhecidas, o que se pode considerar como mais um fator no aumento do consumo de medicamento pelas famílias.

A pesquisa realizada pelo CEBRID (2010) reforça a importância da prevenção como ferramenta da educação, considerando-se que no caso de drogas legalizadas como medicamentos, álcool e tabaco, a importância na construção de

conceitos pautados nas estratégias pedagógicas e conteúdos adequados à consolidação de um eficiente projeto de prevenção.

A pesquisa realizada por Pereira (2005), aponta que o consumo de remédios indica sobre os hábitos de automedicação, e a investigação realizada pela ANVISA (2010) sobre o aumento dos gastos de consumo de medicamentos, e que a automedicação e o aumento do consumo de remédios podem estar relacionados. Nesse sentido, as duas pesquisas citadas reforçam a explicação sobre a formação de conceito sobre drogas (medicamentos) nos estudantes, onde a ingestão de medicamento nas famílias é transformada e caracterizada em cultura de consumo.

Sobre o discurso apresentado por alguns estudantes, conforme Quadro 10, mesmo após a sua participação em um programa de prevenção sobre drogas, permanece o pensamento por complexo. No caso do medicamento o estudante afirma que a substância é droga, mas quando perguntado por que constitui droga responde que “quando cura não é droga” e é droga apenas se for consumido “em excesso”. De igual modo a cerveja, quando o estudante afirma que é droga “se for tomada em excesso”.

TIPO DE COMPLEXO	EXEMPLOS DE FRASES
Medicamento	<i>Apenas se o consumo for em excesso Que o remédio é droga porque é feito de droga Quando cura não é droga</i>
Cerveja	<i>Se for tomada em excesso</i>
Cigarro	<i>Apenas se consumido em excesso</i>
Solventes ou inalante	<i>Apenas se usadas em excesso</i>

QUADRO 10 – DISCURSO DOS ESTUDANTES SOBRE AS DROGAS LEGALIZADAS

Quando os estudantes foram perguntados, na 2ª etapa de pesquisa, sobre a classificação da substância como droga, foi observado que eles se esforçavam para realizar a sua classificação e as elaborações conceituais. Observou-se ainda que os estudantes tentaram utilizar de forma direta muitos dos conceitos recentemente aprendidos.

As respostas ensejam que para o trabalho de prevenção ter eficiência se faz necessário reforçar o discurso das drogas legalizadas como substâncias que necessitam maior atenção. O resultado pode ser evidenciado no discurso dos estudantes que participaram de um programa de prevenção ao uso de drogas, em que, mesmo após o trabalho com alguns conceitos sobre prevenção, permanece a

dúvida entre os participantes sobre a natureza, efeitos e resultados sociais decorrentes de seu uso.

Ao serem perguntados sobre o significado da palavra droga, na 1ª etapa de pesquisa os maiores escores de percentuais válidos apresentados pelos estudantes foi de 45% que afirmaram que as drogas fazem mal à saúde, 20% não sabem o que significa e 15% afirmaram que droga representa morte. Na 2ª etapa, 35% caracterizam drogas como “coisa ruim”, 20% como algo que “vicia” e 15% algo que faz mal à saúde.

A presente análise, da 1ª para a 2ª etapa, a construção do significado drogas para o estudante revela questões vinculadas à saúde e genericamente o aspecto ruim que a substância trás para o indivíduo que o consome, fato que está supostamente está vinculado a experiências familiares ou observado em seu ambiente. Ressalta-se ainda que praticamente não houve evolução conceitual de acordo com os conceitos apresentados pelos estudantes.

Os estudantes foram questionados porque as substâncias apresentadas são chamadas de “drogas”. Na 1ª fase de pesquisa, 70% dos estudantes responderam que não sabem por que as drogas são chamadas assim. E 15% reputam a “algo ruim”, bem como, 15% dos casos a droga é denominada desta maneira “por fazer mal à saúde”. Mesmo após terem participado de um programa de educação preventiva primária sobre drogas (2ª etapa de pesquisa), cerca da metade dos estudantes, ou seja, o percentual válido de 52,6%, não conseguiram descrever porque as drogas são chamadas assim. Contudo a idéia de que a droga “faz mal à saúde” aumentou para 21,1% em relação à 1ª etapa de pesquisa, bem como apareceram dois novos conceitos: causa vício (5,3%) e porque é uma droga (5,3%).

Tanto na questão “significado da palavra droga” ou “porque as drogas são chamadas assim”, observa-se com frequencia e de maneira recorrente nas respostas dos estudantes, que as classes de drogas são citadas por causarem mal orgânico, e nesse momento são mencionados os órgãos afetados e doenças que acometem seus usuários. Assim, observa-se que outras dimensões deixam de ser evocadas pelos estudantes, as quais caracterizariam também o avanço conceitual.

Observa-se ainda que, mesmo após a 2ª etapa da pesquisa, os conceitos apresentados estão repletos da experiência dos estudantes, ou seja, o *background* cultural composto pelo sistema léxico e semântico das comunidades em que

participam, hábitos pessoais e familiares, convívio com outras crianças (adolescentes e adultos), dentre outros.

Para Vygotsky, a formação de conceitos mais elaborados constitui em processo criativo, não mecânico e passivo, pois surge e se configura no curso de uma operação complexa e voltada para a solução de algum problema e não meramente pela associação entre símbolos verbais e os objetos. Isso pode ajudar a compreender os resultados apresentados acima.

Portanto, para que o conceito tenha estrutura e conteúdo significativos para o sujeito, o seu processo de elaboração deverá ser orientado para um objetivo com uma série de operações consecutivas.

Considerando-se que o tema prevenção ao uso de drogas se configura como algo complexo, pois está estruturado no ambiente bioecológico que na sua constituição possui pessoas e relações subjetivas, o aprendizado sobre prevenção e a sua articulação no ambiente passa a ser uma operação complexa. A solução de problemas é orientada por objetivos que são esclarecidos quando da construção de conceitos verdadeiros pelos conceitos científicos sobre drogas.

4.2.3.2 O conceito sobre drogas para as mães/pais ou responsáveis

As mães/pais ou responsáveis foram perguntados se sabem que determinadas substâncias psicoativas (cerveja, medicamentos, cigarro, maconha, crack e cola de sapateiro), são drogas?

Para substâncias como cigarro (tabaco), maconha e *crack*, 100% dos escores percentuais foram apontados como droga. A cerveja foi caracterizada com 85% das respostas, cola de sapateiro 90% e medicamento 75% consideraram como droga.

Para caracterizar as relações entre as mães/os pais ou responsáveis e estudantes, foram realizadas análises com o X^2 para descobrir se existe, por exemplo, uma relação significativa entre o conceito de cerveja como droga e o consumo de drogas na presença dos filhos. O valor X^2 foi de 1,9 com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de liberdade de 1, o que indica que não houve diferença estatística significativa para a análise das variáveis

selecionadas, contudo, deve-se considerar a não homogeneidade da amostra (N=20).

Observou-se que 45% das mães/pais que consideram a cerveja como droga a consomem na presença dos filhos e apenas 10% não adotam essa prática. Das mães/pais ou responsáveis, 30% apontam que consomem às vezes a cerveja na presença dos filhos. Portanto, pode-se considerar que 75% dos pais ou responsáveis que caracterizam a cerveja como droga a consomem na presença dos filhos com certa regularidade.

Outra análise com o X^2 foi executada para descobrir se existe relação significativa entre o conhecimento do que é droga e o consumo de drogas na presença dos filhos. Nas mesmas condições da análise anterior, a diferença estatística é discreta para a análise das variáveis selecionadas e observa-se que 50% das mães/pais que sabem o significado da palavra droga realizam o consumo na presença dos filhos e apenas 10% não adotam essa prática. Dos respondentes, 30% apontam que consomem às vezes na presença dos filhos. Somando-se os escores de percentuais, obtêm-se 30% de mães/pais que sabem o que é droga e a consomem na presença dos filhos.

Observa-se que os percentuais dos respondentes que consideram a cerveja como droga e a consome na presença dos filhos é similar às mães/pais que sabem o significado da palavra droga realizam o consumo (50%). Convém salientar que nesse percentual não devem estar incluídos os medicamentos, mas apenas as bebidas alcoólicas e tabaco, bem como não estão inseridos os respondentes que realizam o consumo esporadicamente.

O exemplo das mães/pais ou responsáveis no consumo, conforme Vygotsky (2005) e Bronfenbrenner (2002) impactam diretamente o sujeito na formação de conceitos sobre drogas. Considerando-se que as mães/pais ou responsáveis são as díades primárias e contribuem significativamente na formação dos primeiros conceitos do sujeito, a possibilidade de se comprometer comportamentos apreendidos, por meio de díade observacional torna-se relativamente elevada.

Outra análise de correlação foi realizada para descobrir se existe uma relação significativa entre mães/ pais que falam frequentemente com os filhos e mães/pais que já consumiram drogas, dentre elas o álcool e tabaco na presença dos filhos. Nesta análise observou-se que 44% das mães/dos pais que falam com os filhos com frequência, não consomem drogas na presença dos mesmos, e 33% destes

conversam e consomem substâncias psicoativas na presença dos filhos. O caso em que mães/pais ou responsáveis delegam à escola esta responsabilidade, não fazem uso de drogas na presença dos filhos um percentual de 5,6%. O valor X^2 foi de 27,6, com uma probabilidade associada de (valor p) $p < .005$ para um grau de liberdade de 1, o que indica que há diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas.

Observa-se que o percentual às mães/pais ou responsáveis que falam com os filhos e não consomem drogas é similar às mães/pais ou responsáveis que consomem drogas e também falam com os filhos.

Sobre o comportamento de consumo de drogas e a atitude de discutir sobre prevenção, Bronfenbrenner (2002) fornece pistas importantes, quando aponta que os ambientes e as estruturas interpessoais também são importantes contextos de desenvolvimento humano e que o grande mérito das relações entre as pessoas, e que a premissa básica e mais importante na formação de uma díade é que, se um dos membros do par passar por um processo de desenvolvimento estará contribuindo para a ocorrência do mesmo processo no outro. Isso significa que a fala deve estar presente no comportamento das mães/pais ou responsáveis.

Para descobrir se existe uma relação significativa entre mães/pais que consomem medicamentos na presença dos filhos e julgam o medicamento como droga, foi aplicada a análise com o X^2 , onde foi observado que 45% das mães/dos pais consomem medicamentos na presença dos filhos, mesmo sabendo que medicamento é droga e, 15% apresentam ocasionalmente essa conduta de consumo, portanto, 60% dos entrevistados têm o comportamento mencionado. Salienta-se que apenas 15% dos participantes não consomem medicamentos na presença dos filhos e acreditam que os medicamentos são drogas. O valor X^2 foi de 5,6 com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de liberdade de 1, o que indica que não existe diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas, contudo, deve-se considerar a não homogeneidade da amostra (N=20).

Observa-se então, que a maioria das mães/dos pais ou responsáveis, embora considerem a cerveja e o medicamento como drogas legalizadas, ou seja, substâncias psicoativas capazes de provocar dependência física ou psicológica no sujeito e por isso dependem de legislação para regularizar o seu consumo, ainda assim as consomem na presença dos filhos. Contudo, a maioria das mães/dos pais

ou responsáveis que conversam com os filhos com frequência não consome essas drogas na sua presença.

A perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (2002) permite perceber a relação de reciprocidade na aprendizagem de temas sociais entre mães/pais ou responsáveis e filhos, que as atividades molares e as estruturas interpessoais são os dois blocos construtores que mais têm influência no processo de formação de conceitos sobre drogas na família, pois constituem a manifestação principal e mais imediata, tanto do desenvolvimento do indivíduo.

O diálogo diário e as experiências positivas em relação ao consumo de drogas na família podem ser consideradas atividades molares e servem de indicadores do grau e natureza do desenvolvimento psicológico, constituindo o principal veículo para a influência direta do ambiente sobre os filhos, como a percebido no resultado estatístico onde a mãe realiza a prática diária da conversa com o estudante.

Outra análise é sobre as estruturas interpessoais como contextos do desenvolvimento humano, que pode ser definida quando membros de uma família em um ambiente prestam atenção às atividades de outra pessoa, ou delas participa, existindo aí uma relação. Nesse sentido, a presença de uma relação em ambas as direções estabelece a condição mínima e definidora para a existência de uma díade. Assim, o consumo de drogas na família poderá ser um fator de risco para o consumo futuro de drogas pelos filhos.

Por outro lado, quando duas pessoas começam a prestar atenção às atividades uma da outra, é mais provável que se empenhem juntas nessas atividades, o que sugere que mães/pais ou responsáveis que não consomem ou que não têm o hábito do consumo em casa, têm mais chances de não terem filhos dependentes de drogas, conforme pressupõe as díades observacionais, que são transformadas em díades de atividades conjuntas.

Nesse sentido, a formação de conceitos sobre prevenção ao uso de drogas, como hipótese relacionada ao presente estudo, varia diretamente em função do número de díades transcontextuais, através de variedade de ambientes das quais ela participa antes daquela experiência. Portanto, quanto maior a participação de mães/ pais ou responsáveis, com a participação ativa no processo de interação, seja nas atividades diádicas, transcontextuais ou molares, maior será o reforço à eficácia do trabalho pedagógico e em fatores cognitivos como a afetividade.

4.2.4 Conceito de Legalidade

4.2.4.1 O conceito sobre legalidade para os estudantes

Aos estudantes foi perguntado, caso alguém fizer algo como roubar ou agredir a outra pessoa, o que pode acontecer. Na 1ª etapa da pesquisa, 85% dos respondentes assinalaram que a pessoa ao cometer tal atitude “vai presa” e 15% “vai presa e pode morrer”. Na 2ª etapa, os escores para “vai preso” aumentou para 90%, 5% para “vai preso e pode morrer” e “fica com a consciência pesada” mais 5%.

O objetivo dessa pergunta foi saber se o estudante tem a noção de legalidade e de estatutos normativos que regulam a conduta das pessoas na sociedade. O que fica evidenciado é que os estudantes na 1ª e 2ª etapas apresentam o conceito sobre legalidade (o conceito da 2ª etapa apresenta-se mais ampliado nesse quesito), ou seja, os estudantes têm a consciência de que existe a relação de causalidade entre uma ação não requerida ou esperada socialmente e a sua relação da quebra da norma ou combinado, mesmo que tácito.

Outro aspecto solicitado, apenas para os que responderam que a pessoa vai presa, é saber por que isso ocorre. As respostas foram agrupadas em três categorias: conduta, legalidade e educacional.

TABELA 3 – CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA CONCEITO DE CAUSALIDADE LEGAL E COMPARAÇÃO DE PERCENTUAIS VÁLIDOS - 1ª e 2ª ETAPA

1ª ETAPA DE PESQUISA		% Vál.	2ª ETAPA DE PESQUISA		% Vál.
CATEGORIA	VARIÁVEIS		CATEGORIA	VARIÁVEIS	
Conduta	Fez algo errado Segue exemplo	70,0 5,0	Conduta	Fez algo errado	50,0
Legalidade	É crime Violou as leis	5,0 10,0	Legalidade	É crime Violou as leis	10,0 10,0
Educacional	Não educou	5,0	Educacional	Não educou Influência dos pais	5,0 10,0

Observa-se na Tabela 3, que o percentual para a categoria “conduta” na 1ª etapa de pesquisa é disperso nas categorias legalidade e educacional, para a 2ª etapa, no entanto, percebe-se discreta variação percentual nas categorias legalidade e educacional. Outro fator observado é o aparecimento do termo “influência dos pais” na categoria educacional, bem como não houve evolução significativa nas variáveis apresentadas, nas duas etapas de pesquisa. A não evolução conceitual também poderá ser uma evidência de que esses conceitos estão fortemente enraizados nos discursos praticados no sistema bioecológico em que o estudante participa (família, comunidade religiosa, escola, outros). Outro aspecto são os conceitos previamente construídos, como o relacionado às drogas em que a mudança conceitual se processa de maneira demorada em relação a outros tipos e modos de construção conceitual, uma vez que estes estão associados às crenças das mães/pais ou responsáveis e até mesmo dos professores, modismos e discursos determinados pela mídia, dentre outros.

Dos estudantes que informaram que quando a pessoa comete delito vai presa, 60% destes justificam que vai presa porque cometeu algo errado, 5% porque violou as leis e mais 5% por ser crime. O valor X^2 foi de 27,887 com uma probabilidade associada de (valor p) $p < .005$ para um grau de liberdade de 5, o que indica que há diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas.

O interesse primordial nessa análise é saber como o estudante nessa faixa etária de desenvolvimento elabora o conceito de legalidade sobre drogas. No entanto, é possível perceber que 75% dos estudantes classificam os comportamentos dos sujeitos que cometem faltas como condutas reprovadas pela sociedade e não porque violaram um estatuto legal, estabelecido pela sociedade para regular condutas individuais e coletivas.

Para os estudantes que responderam que medicamentos e cerveja são drogas, foi perguntado se a pessoa que usar também poderia ser presa. Na 1ª etapa da pesquisa os estudantes apresentaram as seguintes respostas, com diferenças discretas nos percentuais por respostas: fumar muito vai presa, muitos fumam, cigarro é permitido, usar remédio não vai presa e, apenas se alguém fizer algo ruim. Na 2ª etapa os escores de percentuais válidos para o uso pessoal dessas substâncias com o conceito de que mesmo o uso em excesso a pessoa não sofre

sanção penal é de 81,8% (usar remédio não vai presa). Percebe-se ainda um resíduo de pensamento por complexo, onde o sujeito cita “a maioria usa” (9,1%).

Observa-se quanto ao uso de drogas legalizadas, a maioria dos estudantes tem a noção de que o seu uso não é proibido, exceto no caso do uso de bebidas alcoólicas e direção de trânsito, por exemplo, em que o sujeito poderá entrar em conflito com a lei, caso for flagrado pela autoridade. Contudo, fica claro ainda uma pequena parcela dos estudantes tem o pensamento de que o uso de determinadas substâncias, se usadas por muitas pessoas não haverá sanção, ou que por ser permitida a droga legalizada não há problema no uso de tal substância.

TABELA 4 – CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA CONCEITO DE CAUSALIDADE LEGAL PARA O USO DE MEDICAMENTOS E CERVEJA E COMPARAÇÃO DE PERCENTUAIS VÁLIDOS - 1ª e 2ª ETAPA

1ª ETAPA		2ª ETAPA	
OCORRÊNCIAS	% VÁL.	OCORRÊNCIAS	VÁL.
Cigarro é permitido	20,0	Maioria usa	9,1
Muitos fumam	10,0	Usar remédio não vai presa	9,1
Fumar muito vai presa	20,0	Não vai presa	72,7
Usar remédio não vai presa	30,0	Pode morrer	9,1
Se fizer algo ruim	20,0		

Conforme mencionado nessa análise de frequência foi perguntado aos estudantes, que afirmaram que os medicamentos e cerveja são drogas, se mesmo assim a pessoa que as usasse iria presa (apenas por ser droga). Ressalta-se que a idéia é verificar se o estudante conseguiria distinguir o “termo droga” de substância legalizada da ilegal. As respostas contidas na Tabela 4 apresentam algumas frases de estudantes em que se observa inicialmente, as relações de legalidade ordenadas de maneira não lógica e a ausência do uso de conceitos no sentido abstrato. Nesse sentido, as frases dos respondentes que caracterizam conceitos por complexos foram destacadas e completadas com o raciocínio subjacente a elas para se ter a noção real da falta de conexão com o objeto, conforme segue:

- Muitos fumam - *portanto, se muitas pessoas fumarem, servirá como excludente para não ir presa; há um entendimento equivocado de que, por algo ser comum, ser considerado como normal.*
- Maioria usa – *portanto, o uso coletivo o faz socialmente aceito;*

- Fumar muito vai presa – *portanto, caso alguém fumar muito poderá cometer algum delito em função do efeito nocivo do tabaco.*

As relações apresentadas confirmam Vygotsky (2005), de que os conceitos espontâneos não são organizados em um conjunto de relações consistentes e sistemáticas (são essas relações que distinguem os conceitos científicos). O conhecimento prévio dos estudantes é apresentado em processo de generalização e abstração fundado na indução e, posteriormente, conecta-se (ou pode-se conectar) com um quadro conceitual sistemático explorado pela dedução.

Nesse sentido, as frases apresentadas se referem a conceitos transitórios ou intermediários e que fornecerá elementos futuros para o complexo inter-relacionamento entre os conceitos mencionados e o conceito científico que será preponderante para a mudança na conceituação. Fica evidenciada a influência das experiências culturais e familiares na formação dos conceitos cotidianos que servirão como base na elaboração de conceitos mais elaborados.

Os estudantes foram solicitados a responder se sabem o que são drogas legalizadas ou ilegais. Na 1ª etapa, 75% responderam que sim e 25% responderam que não sabem. Na 2ª etapa, após a aplicação de conceitos científicos sobre prevenção ao uso de drogas, 90% dos estudantes responderam que sabem e apenas 10% apontaram não saber o conceito.

Assim, de acordo com a Tabela 5, os estudantes foram convidados a responder o que são as drogas legalizadas. Observa-se a evolução conceitual nas duas etapas de pesquisa. Na 1ª etapa de pesquisa, em 40% das respostas os estudantes mencionaram tipos de drogas e 20% apontaram não saber o que são drogas legalizadas. Na 2ª etapa apareceu a categoria conceitual mercadológica (20% das respostas), em que o sujeito pode comprar essa classe de substância em farmácias e no comércio em geral.

TABELA 5 – CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA CONCEITO DE DROGAS LEGALIZADAS E COMPARAÇÃO DE PERCENTUAIS VÁLIDOS - 1ª e 2ª ETAPA

1ª ETAPA DE PESQUISA		% Vál.	2ª ETAPA DE PESQUISA		% Vál.
CATEGORIA	VARIÁVEIS		CATEGORIA	VARIÁVEIS	
Exemplos	Exemplos corretos	30,0	Exemplos	Exemplos corretos	30,0
	Exemplos incorretos	10,0			

Legalidade	Aprovada pela autoridade	25,0	Mercadológica	Pode vender na farmácia	5,0
				Pode vender no comércio	15,0
Consumo	Usada por muitas pessoas Bem à saúde	10,0 5,0	Legalidade	Aprovada pela autoridade	15,0
Não tem conhecimento	Não sabe	20,0	Consumo	Bem à saúde	15,0
				Pode usar	10,0

A Tabela 5 apresentou quatro categorias nas duas etapas de pesquisa, das quais vale ressaltar a categoria “exemplos” e “não tem conhecimento”. Na categoria “exemplos”, foram citados “exemplos corretos” que se referem a drogas legalizadas apresentadas conforme a norma jurídica brasileira que trata sobre o assunto, bem como, os “exemplos incorretos” relacionados a substâncias que não são legalizadas. Menciona-se ainda que após a aplicação de conceitos sobre prevenção às drogas, na 2ª etapa, apareceu uma nova categoria, a mercadológica, ou seja, as drogas legalizadas estão também relacionadas ao consumo.

Quanto às respostas consignadas para “o que são as drogas ilegais”, conforme se pode acompanhar na Tabela 6, na 1ª etapa de pesquisa quarenta por cento dos entrevistados citaram exemplos (35% corretos e cinco por cento incorretos). Na 2ª etapa, o percentual de exemplos citados diminuiu 5% e o conceito de legalidade aumentou de 25% para 30%, bem como, também apareceu o conceito mercadológico nas respostas e o índice de respostas “não tem conhecimento” diminuiu para 5%.

TABELA 6 – CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA CONCEITO DE DROGAS ILEGAIS E COMPARAÇÃO DE PERCENTUAIS VÁLIDOS - 1ª e 2ª ETAPA

1ª ETAPA DE PESQUISA		% Vál.	2ª ETAPA DE PESQUISA		% Vál.
CATEGORIA	VARIÁVEIS		CATEGORIA	VARIÁVEIS	
Exemplos	Exemplos corretos	35,0	Exemplos	Exemplos corretos	35,0
	Exemplos incorretos	5,0			
Legalidade	Não aprovada pela autoridade	25,0	Legalidade	Não aprovada pela autoridade	30,0
	Vai presa			5,0	
Consumo	Mal à saúde	10,0	Consumo	Mal à saúde	10,0
Não tem conhecimento	Não sabe	10,0	Mercadológico	Não pode vender	20,0
			Não tem conhecimento	Não sabe	5,0

A Tabela 5, não apresenta variação significativa de percentual entre as categorias apresentadas nas duas etapas de pesquisa. No entanto, assim como na Tabela 6, aparece a categoria “mercadológico” com 20% dos escores percentuais. Sobre a categoria “exemplos”, apresentadas nas duas Tabelas (5 e 6), esperava-se que, para a 2ª etapa de pesquisa o percentual de respostas para essa categoria fosse diminuída em função da aplicação de conceitos científicos sobre o tema para os estudantes, e ampliada para outras categorias como o espaço de uso da substância, efeitos no organismo, problemas sociais, e outros. Essa tendência do estudante apresentar exemplos e não a descrição de dimensões contidas nas categorias de legalidade ou ilegalidade pode ser comparada quando questionado sobre o “significado da palavra droga” ou “porque as drogas são chamadas assim”, quando o estudante informa, predominantemente sobre os órgãos afetados e as possíveis doenças causadas pelo uso das drogas. Também, essa questão se configura como uma característica do pensamento por complexo, uma vez que o estudante se utiliza para a explicação, categoria subordinada e não supra-ordenada, esta última encerra uma relação de significados sobre um determinado objeto, que neste caso é a palavra “legalidade” e “ilegal”.

As Tabelas 5 e 6 diferem no conteúdo das respostas (variáveis). Enquanto as drogas legalizadas apresentam os temas relacionados ao uso permitido (fazer bem, comercialização do produto, usada por muitas pessoas), as drogas ilegais ensejam a reprovabilidade de quem usa (o mal à saúde, a não aprovação pela autoridade). Isso reforça a necessidade de se realizar o trabalho pedagógico em relação às drogas legalizadas, mostrando-se que o fato de serem legalizadas, ainda assim são substâncias psicoativas que, uma vez usadas, poderão causar danos orgânicos dependendo do tipo de droga consumida, padrão de uso, idade de uso, dentre outros aspectos.

Ressalta-se que, comparativamente aos dados contidos na Tabela 2, observou-se que para as drogas lícitas os estudantes apresentaram discretas mudanças conceituais sobre a caracterização de a substância “ser ou não” droga, razão pela qual relação às drogas legalizadas o comportamento conceitual dos estudantes demonstrou-se contrário ao esperado, pois reforçaram as drogas lícitas como não sendo drogas, mesmo após o curso do PROERD.

Na sequência da pesquisa sobre legalidade os estudantes foram convidados a situarem as figuras de substâncias psicoativas (bebida alcoólica, cigarro de tabaco, medicamentos, solventes e inalantes, *crack* e maconha) em dois retângulos com as inscrições internas “droga legalizada” e droga “ilegal”.

Percebe-se que houve variações discretas para os escores de percentuais válidos para a cerveja, com resíduo negativo de 10% na categoria legal (1ª etapa de 95% para 85% na 2ª etapa) e cigarro com resíduo positivo (5%). O mesmo fato ocorre com os medicamentos. O *crack* e maconha permanecem com o escore de 100% ilegais. A cola de sapateiro com os escores percentuais válidos, na 1ª etapa para a legalidade de 50% e na 2ª etapa diminuiu para 15%.

No que se refere à cola de sapateiro, houve um incremento de 15% (legal) para 65% (ilegal), da 1ª para a 2ª etapa e 20% dos estudantes não souberam dizer onde a cola de sapateiro se enquadra. A noção de ilegalidade sobre a cola de sapateiro para os estudantes (15% - legal para 65% - ilegal), da 1ª para a 2ª etapa, não está relacionada principalmente ao consumo, mas a sua venda por pessoas maiores de 18 anos de idade às crianças e adolescentes ou o seu oferecimento. Esse conteúdo foi trabalhado nos conceitos científicos do programa de educação preventiva aplicado aos estudantes (PROERD).

TABELA 7 – COMPARATIVO DE PERCENTUAIS VÁLIDOS SOBRE O CONCEITO DE LEGALIDADE - 1ª e 2ª ETAPA

	1ª ETAPA						2ª ETAPA					
	Cerv.	Cigar.	Rem.	Mac.	Crack	Cola	Cerv.	Cigar	Rem.	Mac.	Crack	Cola
Legal	95,0	85,0	75,0	--	--	50,0	85,0	90,0	80,0	--	--	15,0
Ilegal	5,0	15,0	15,0	100,0	100,0	40,0	10,0	10,0	5,0	100,0	100,0	65,0
Não sabe	--	--	10,0	--	--	10,0	5,0	--	15,0	--	--	20,0

Assim como no conceito sobre drogas, repete-se algo similar no conceito de legalidade. Percebe-se que todos os estudantes apontaram que a maconha e o *crack* são drogas ilegais e a permanência de um percentual de 10% sobre a cerveja e o cigarro como drogas “ilegais”, isso na 2ª etapa de pesquisa. Observa-se que para o “remédio” entre 25% e 20% dos estudantes, ou classificaram errado ou não sabem dizer quanto à sua categoria (legal ou ilegal). Nesse sentido, reforça-se a necessidade, não apenas no PROERD, mas em outros programas de prevenção, a abordagem do conceito de legalidade.

Aos oito respondentes que situaram as figuras de cigarro e cerveja no retângulo “drogas ilegais” foi perguntado “se mesmo assim a pessoa poderia ir presa”. As respostas fornecidas são as que seguem:

1ª ETAPA	2ª ETAPA
Usar pouco Sem prescrição médica Legal - cola sapato Cigarro falsificado	Não vai presa Bêbada e dirigir Cigarro falsificado e bêbado Cigarro falsificado

QUADRO 11 - DISCURSO DOS ESTUDANTES À QUESTÃO “SE AS PESSOAS PODERIAM SER PRESAS POR CONSUMIR CIGARRO E CERVEJA”

As respostas consignadas na primeira e segunda etapa, conforme o Quadro 11, diferem de maneira qualitativa, uma vez que duas respostas (legal - cola sapato e cigarro falsificado) traduzem duas possibilidades jurídicas reais. As respostas da 2ª etapa possuem coerência com o objeto na presente discussão em que o sujeito, caso venha usar bebida alcoólica e dirigir ou comercializar cigarro falsificado, ambas as situações infringirão o Código Brasileiro de Trânsito (CBT) e a Lei nº 11.343/06.

O uso ou a venda de drogas poderão ou não acometer o sujeito em sanções penais, portanto a resposta “não vai presa” está inserida no errôneo contexto de que drogas legais são as que podem ser usadas indiscriminadamente e ilegais as que a lei prevê sanção penal.

Isso fica constatado na pergunta seguinte, em que na 1ª etapa 90% dos estudantes e na 2ª etapa 95% destes apontam que para ir preso o sujeito deve consumir drogas ilegais. Apenas um dos estudantes (5% de escores válidos) ampliou a resposta para drogas ilegais e cigarro contrabandeado, utilizando-se uma categoria superposta ou combinada.

4.2.4.2 O conceito de legalidade para mães/pais ou responsáveis

As mães/pais ou responsáveis foram investigados sobre o conceito de legalidade, sendo-lhes perguntado sobre a classificação de legalidade das drogas (legalizadas ou não).

Apenas 20% dos pais ou responsáveis mencionaram que sabiam dizer sobre a sua classificação, 60% apontaram não saber e 20% não tinham opinião sobre o assunto.

Ressalta-se que foi questionado às mães/pais ou responsáveis se conheciam significado do termo “legalidade”. Observou-se que a palavra não foi compreendida pelos respondentes na sua totalidade, conforme se pode verificar nas únicas três frases escritas no questionário. As frases são de sujeitos que assinalaram saber o que são drogas legalizadas. As duas primeiras sentenças comprovam a existência de conceitos por complexos e a última a que mais se aproxima de um conceito verdadeiro.

***Depende do ponto de vista;
São aquelas que para o uso controlado precisam de receita médica;
Liberadas ou não-liberadas.***

Aos entrevistados foi perguntado se saberiam dizer o que são drogas legalizadas ou o que são drogas ilegais. Dos respondentes, 55% responderam que sabem e 35% apontaram não conhecer o conceito. Foi-lhes então perguntado se conheciam alguma droga legalizada ou alguma droga ilegal; 65% apontaram conhecer e 30% não conhecer. Das drogas ilegais, 85% dizem conhecer algum tipo de droga ilegal, seja por ter visto a substância real ou por outro meio, como televisão, internet e outros, bem como, 10% afirmam nunca ter visto de qualquer forma essas substâncias.

Foi aplicada a análise X^2 para descobrir se existe a relação entre as mães/os pais ou responsáveis que afirmam saber o que são drogas e quanto à classificação de legalidade e se sabem o que são drogas e a distinção entre drogas legais e ilegais. O valor X^2 foi 29,857 de com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de liberdade de 2, o que indica que há diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas.

A análise constatou que 55% dos respondentes dizem saber o que são drogas, contudo não sabem a classificação das drogas quanto à legalidade (apenas 20% apontam que sabem classificar). Por outro lado, dos que afirmam saber o que são drogas, 55% sabem o que são drogas legalizadas e ilegais e apenas 25% mencionam que não sabe distinguir.

Ainda sobre o conceito de “legalidade” e “drogas legalizadas/ilegais” fica evidente a dificuldade demonstrada pelas mães/pais ou responsáveis em avaliar as duas instâncias apresentadas. Quando solicitados a informar se conheciam alguma droga legalizada ou ilegal, os respondentes citaram os nomes de algumas substâncias. Isso faz reforçar a hipótese de Vygotsky (2005) sobre os processos de

aprendizagem e de desenvolvimento, os quais ocorrem “de fora para dentro”, uma vez que, quando solicitados a informar se saberiam dizer o que são drogas legalizadas e ilegais, a maioria o faz de acordo com a sua experiência e conhecimento social.

Dos familiares participantes da pesquisa, 35% dos percentuais válidos informaram conhecer alguma lei sobre drogas e 65% não sabem ou não têm opinião formada sobre o assunto. Vale ressaltar que Vygotsky (2004), na obra intitulada “Psicologia pedagógica” discorre que o homem não deve ficar absorto às manifestações culturais e às mudanças na sociedade, considerando-se que o seu desenvolvimento é parte constituinte dessas emergências. Sobre as virtudes que encerram os conceitos de moral e da ética na sociedade, como fruto da tradução das normas de conduta humana, a sua construção, entendimento e participação fazem parte da atividade racional. Portanto, mães/pais ou responsáveis que procuram saber sobre prevenção ao uso de drogas, sua classificação sobre legalidade e sobre leis que regem a matéria, agem como constituintes do projeto social na construção da cidadania, proporcionando melhores condições para a formação de conceitos sobre o assunto, para os estudantes.

Da análise pôde-se constatar que 40% dos respondentes que mencionaram saber o que são drogas legalizadas/ilegais consideram que essas substâncias fazem mal à saúde (15% relacionam com “pode matar” e 15% não sabe). Acredita-se que, quanto mais claro for o conceito de legalidade para o sujeito, menor a possibilidade de uso da substância psicoativa, um vez que o bojo da elaboração legislativa pressupõe-se o conhecimento agregado de distintas áreas do conhecimento (medicina, educação, direito, farmácia, e outras). Ou seja, a informação adequada funciona como fator de proteção em relação ao uso de drogas.

Aos respondentes que informaram conhecer alguma lei sobre drogas, foi lhes perguntado o que sabem sobre a lei que proíbe o consumo de bebida alcoólica e direção. Os participantes da pesquisa apontaram “ser uma lei importante para a sociedade” (59,4%) e 31,4% afirmaram que “reduziu número de acidentes nas estradas”.

A mesma pergunta foi realizada sobre a lei que proíbe o consumo de cigarro em locais públicos. Os percentuais dividiram-se com diferenças não significativas

para “importante para a sociedade” e “ajudará a reduzir problemas de saúde pública”.

Uma análise com o χ^2 foi executada para descobrir se existe uma relação significativa entre o conceito de droga legal e ilegal e se os pais ou responsáveis conhecem leis sobre drogas. O valor χ^2 foi 5,6, com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de liberdade de 1, o que indica que não existe diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas, contudo, deve-se considerar a não homogeneidade da amostra (N=20).

Observa-se que 30% sabem o que são drogas legais e ilegais e têm conhecimento de leis sobre drogas, bem como 25% afirmaram que não têm conhecimento dessa classificação e não conhecem leis sobre drogas. Por outro lado 5% dos respondentes apontaram ter conhecimento de leis sobre drogas, mas não sabem o que são drogas legais e ilegais.

Sobre as leis que proíbem o consumo de bebida alcoólica e direção e a que proíbe o consumo de cigarro em locais públicos, a maioria dos respondentes demonstra ter a noção social do emprego da lei. Observa-se uma contradição entre na análise de frequência e na de correlação apresentadas, onde nesta última 25% dos respondentes afirmaram “não têm conhecimento da classificação sobre drogas e não conhecem leis sobre drogas”. Convém ressaltar, que a questão sobre as leis (bebida alcoólica e tabaco) sugeriram tópicos de respostas, razão pela qual, aproximadamente 100% dos respondentes afirmaram algo sobre o assunto.

Contudo, pode-se observar nas respostas das mães/pais ou responsáveis ceticismo e descrédito na fiscalização e cumprimento da norma pelas autoridades, o cuidado com as crianças e adolescentes em relação aos modelos de consumo, o cumprimento da lei frente ao estado econômico do sujeito, conforme segue:

***Falta fiscalização;
Deveria proibir o seu uso nas ruas;
Lei deve ser cumprida para os pobres e também para os ricos;
Mais uma lei que não pegará.***

Não aparecem nas falas dos pais ou responsáveis conteúdos relacionados a importância do legislador se preocupar com a motivação para a educação preventiva sobre drogas, ações de cultura de paz, valorização à vida. Isso enseja a sensação, para esse grupo de respondentes, que quando se trata de leis, o seu conteúdo não é

cumprido e, portanto, não exerce o papel para o qual foi destinado no momento da sua legislatura.

Tendo em vista as relações familiares e o diálogo entre mães/pais ou responsáveis com os filhos estudantes, no sentido de estimular a aprendizagem e mobilizar os recursos, organizar o contexto e respeitar o tempo para a realização de tarefas mais complexas pelas crianças em fase de transição para a adolescência, a fragilidade conceitual dos familiares em relação às drogas,

Nesse sentido, na medida em que não aparece na relação diádica entre mãe/pai ou responsável e filho/filha, a interação, estimulação, eventos característicos das funções molares, o alcance da zona de desenvolvimento potencial ficará prejudicada e o nível de desenvolvimento conceitual será comprometido. Assim, ressalta-se a importância das mães/pais ou responsáveis manter comunicação aberta e permanentemente com os filhos, mas com a necessidade de se manterem informados sobre as múltiplas mudanças de cenário social, a fim de que sejam deliberados esses assuntos na família.

4.2.5 Efeitos no Organismo

4.2.5.1 Conceito de efeito das drogas no organismo para os estudantes

Os estudantes foram ainda perguntados sobre o que pensam sobre o efeito das drogas no organismo. Conforme se observa na Tabela 8, as diferenças de percentuais válidos não são significativas. Para a segunda etapa de pesquisa esperava-se que os conceitos acerca dos efeitos das drogas no organismo fossem mais específicos, com o uso de termos menos genéricos.

No que se refere à formação de conceitos, isso indica, do ponto de vista pedagógico, a necessidade de se trabalhar com maior especificidade sobre os efeitos das substâncias no organismo, considerando-se o uso das estratégias pedagógicas e o nível de desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido pode-se invocar Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como espaço de troca de significados e sentidos (simbólico) estabelecidos pela interação entre indivíduos e o meio, que poderá se processar com as mães/os pais ou responsáveis, outros membros da família e a escola. A ZDP tem, naturalmente,

uma relação direta na construção de conceitos mais elaborados, conforme afirmam Eysenck e Keane (2005), que o conhecimento anterior procedente de diversos meios (família, comunidade, escola, outros) tem vários efeitos sobre a aprendizagem dos conceitos, considerando-se ainda que a aprendizagem e o desenvolvimento é facilitado pela participação da pessoa desenvolvente em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com outras pessoas.

Outros elementos a considerar são as estruturas contidas nos sistemas ecológicos citadas por Bronfenbrenner (2002), que aqui constituem o *locus* de operação do sujeito, como o microssistema e o mesossistema, caracterizados por possuírem sistemas sociais denominados de blocos construtores, como as atividades molares, as díades e sistemas N+2, que são os de interesse primário para o presente estudo. Os sistemas citados são de interesse fundamental, pois a teoria da ecologia dos sistemas diz respeito às influências que o ambiente amplo tem para o desenvolvimento do sujeito e que são importantes na formação de conceitos.

Nesse sentido, a pouca ou nenhuma discussão na família ou na escola sobre temas relacionados à prevenção, de modo aberto, coerente, transparente, objetivo, pautado no conhecimento científico, o sujeito deixará de avançar em direção à zona de desenvolvimento potencial, deixando-se de alcançar, então, níveis de conhecimento social mais ampliados, importantes para se manter no meio em que o sujeito atua e que pode ser medido pelo conteúdo de sua fala.

Em relação à Tabela 8, pode-se observar as respostas sobre o que as drogas fazem no organismo, a tendência dos estudantes mencionar que a substância “prejudica”, “causa doença” ou “cita órgãos afetados”. Observa-se que na 2ª etapa de pesquisa houve incremento nas respostas (70%) “prejudica”, adotado como termo genérico a outros conceitos e o aumento no percentual de estudantes que não sabem sobre o efeito das drogas no organismo (de 5% para 10%), o que pode indicar que não houve significativa construção conceitual sobre esse aspecto.

TABELA 8 – CONCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O QUE SABEM DO EFEITO DAS DROGAS NO ORGANISMO

1ª ETAPA	% Vál.	2ª ETAPA	% Vál.
Prejudica	60,0	Prejudica	70,0
Mata	5,0	Mata	5,0
Doença	15,0	Doença e mata	5,0
Doença e mata	5,0	Cita órgãos afetados	5,0
Cita órgãos afetados	10,0	Apodrece por dentro	5,0
Não sabe	5,0	Não sabe	10,0

Observa-se na Tabela 8, o aparecimento de conceitos pouco elaborados tais como “prejudica” e “apodrece por dentro”. Isso pode constituir três possibilidades em se tratando de comportamento das mães/dos pais ou responsáveis em relação às atividades molares (nível de relação e conteúdo de fala).

A primeira possibilidade está relacionada às mães/pais ou responsáveis se empenharem na atividade de discussão em casa sobre temas relacionados à prevenção, contudo não tem elementos conceituais suficientes para fazer avançar além da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). Esses comportamentos não deixam de ser bastante significativas com manifestações ou influências sobre o desenvolvimento dos estudantes e, com a intenção dos participantes do ambiente, as atividades molares.

A segunda possibilidade é o avanço em direção à Zona de Desenvolvimento Potencial, que é reforçada pelo conhecimento científico na relação com as atividades molares.

Como terceira possibilidade tem-se as atividades moleculares, constituídas de elementos efêmeros com a ausência de diálogo, relações afetivas, conceitos e interação com meio social, os comportamentos moleculares.

A Figura 12 demonstra a aproximação possível entre as atividades molares/moleculares (denominado de nível ou intensidade de atividade) e a Zona De Desenvolvimento Proximal, que fornece elementos importantes na interpretação da intensidade da relação familiar, portanto, mães/pais ou responsáveis com os filhos, no que se refere ao desenvolvimento de conceitos sobre prevenção.

Pode-se observar, preliminarmente, que a variável nível de relação/intensidade e tempo são diretamente proporcionais, ou seja, por mais que se obtenha nenhuma ou pouca atividade desenvolvimental, ainda assim uma determinará a outra.

Outro aspecto a ser observado é que os limites da Zona De Desenvolvimento Real coincidem com o limite da área superior da atividade molecular. Pode-se dizer que o limite inferior da linha que delimita a ZDR até a ZDP coincide com a atividade molar em se tratando do nível/intensidade de relação entre as díades, tríades (e outros).

Observa-se na Figura 12, que a curva 1 se refere à atividade molar e é caracterizada pelo forte vínculo das mães/pais ou responsáveis com crianças e adolescentes, diferente da curva 2 que pode ser observado baixo nível de

relacionamento familiar, o que pode determinar baixo nível de desenvolvimento conceitual (Ω). O nível de relação apresentado na curva 2 pode ainda estar relacionado com fatores de risco, como os descritos por Simkin (2002), que são os de origem cultural e social, interpessoal, psicocomportamental e biogenético. Podem-se observar ainda vários níveis de desenvolvimento conceituais (Ω^{59}) que são determinados pelo tempo e por fatores relacionados ao nível de intensidade da relação desenvolvimental, esta última encerra todos os fatores de proteção ao sujeito.

Nesse sentido, pode-se afirmar que quanto maior o nível de intensidade desenvolvimental da relação entre mães/pais ou responsáveis e filhos, maior o desenvolvimento do sujeito e, conseqüentemente, a possibilidade de incremento conceitual. Ressalta-se que a elaboração conceitual está relacionada, conforme já descrito, ao conhecimento de temas sobre prevenção às drogas, pensamento reflexivo dos cuidadores sobre o tema e demais assuntos correlatos, experiências relacionadas e outros.

⁵⁹ No que se refere a utilização da letra grega “ Ω ” – ômega, na [simbologia](#), alfa (A α) é a primeira letra do alfabeto grego e ômega (Ω ω) a última letra, o que permite a representação temporal, razão pela qual foi utilizado a letra “ Ω ”, que caracteriza a aproximação entre o nível de intensidade da relação desenvolvimental e o tempo.

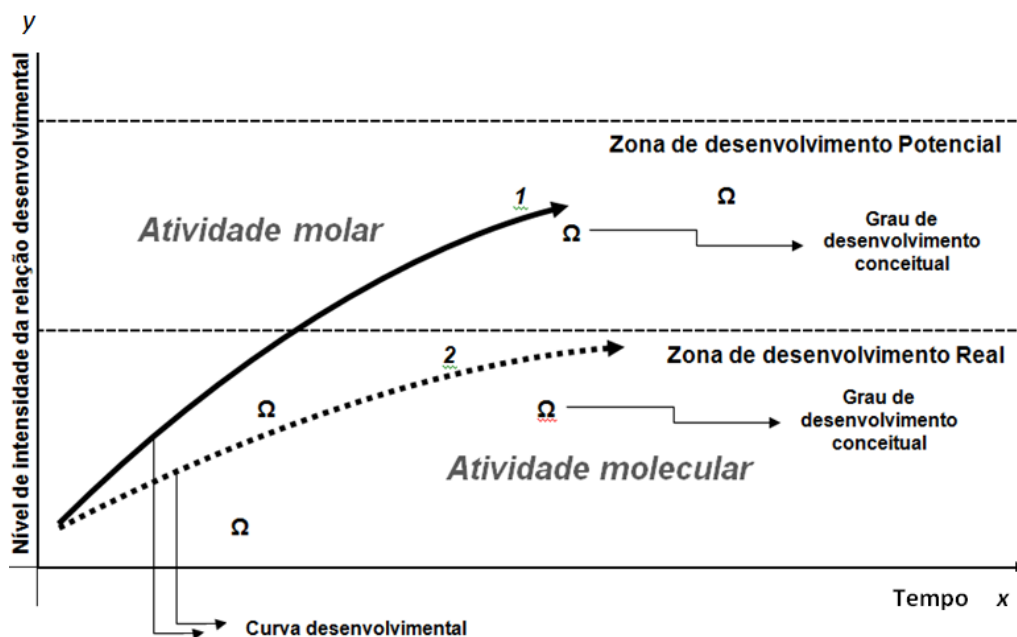


FIGURA 12 – RELAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE ATIVIDADE E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS

FONTE: O autor (2010), baseado em VYGOTSKY (2005) e BRONFRENBERG.

A Figura 12 é constituída pelo eixo “x” que representa a variação do tempo no desenvolvimento do indivíduo e o eixo “y” caracterizado pelo nível de intensidade nas relações de díades ou sistemas interpessoais mais complexos. A área interna do gráfico contém duas áreas divididas: a “atividade molecular” que fica situada nos limites do eixo “x” (que representa baixo nível de intensidade desenvolvimental) e “atividade molar” localizada entre a linha da “zona de desenvolvimento real” à “zona de desenvolvimento potencial”. Na simulação das atividades desenvolvimentais do sujeito estão as curvas “1” e “2”, que correspondem, respectivamente a trajetória de um sujeito com elevado nível de desenvolvimento conceitual (proporcionado pelo nível de intensidade relacional) e a outra curva que representa a pessoa com fraca construção conceitual e em ambiente bioecológico com a baixo nível de relacionamento desenvolvimental.

Foi perguntado aos respondentes o que sabem sobre o efeito das seis substâncias psicoativas já mencionadas. Da análise de correlação entre os conceitos da 1ª e 2ª etapa, pode-se observar no Quadro 12, basicamente três padrões de respostas.

O primeiro padrão de respostas menciona as partes afetadas do corpo humano (cérebro, coração, pulmão, outros) das quais decorre uma redução

significativa desses percentuais da primeira para a segunda etapa de pesquisa, exceto para remédio. O segundo padrão menciona os estudantes que fazem classificação similar ao conceito científico (provoca tontura, causa doença, outros) e o terceiro padrão de respostas, os de senso comum (queima por dentro, apodrece o braço).

SUBSTÂNCIA	1ª ETAPA	2ª ETAPA
Cerveja	Cérebro Garganta Intestino Tontura Vicia Doença Queima por dentro Não sabe Fígado Pulmão Coração	Cérebro Intestino Tontura Vicia Queima por dentro Não sabe Fígado Coração
Remédio	Faz bem Causa danos Coração Intestino Vicia Cura doença Tira dor Não sabe Dor de cabeça	Faz bem Causa danos Coração Cura doença Tira dor Não sabe Dor de cabeça Prejudica ou ajuda Excesso causa problemas

Continua na pág. 237.

Continuação do Quadro 12

SUBSTÂNCIA	1ª ETAPA	2ª ETAPA
Cigarro	Pulmão Deixa preto	Pulmão Problemas respiratórios Não sabe Causa câncer Apodrece o braço
Maconha	Faz bem Causa danos Coração Intestino Vicia Cura doença Tira dor Não sabe Dor de cabeça	Cérebro Intestino Pulmão Fígado Vicia Alucinação Não sabe Vicia e mata Coração e pulmão Deixa lento
Crack	Cérebro Deixa doido Vias aéreas Coração Pulmão e coração Rins Fígado	Cérebro Deixa doido Pulmão Matar Vias aéreas Não sabe Intestino

Cola de sapateiro	Vias aéreas Cérebro Intestino Alucinações Fígado Não sabe	Vias aéreas Cérebro Intestino Alucinações Não sabe Vício Pulmão Doente Corrói por dentro
-------------------	--	--

QUADRO 12 – O CONCEITO DE EFEITO DAS DROGAS NO ORGANISMO PARA ESTUDANTES DA 1ª e 2ª ETAPA

Um aspecto interessante da análise é que na 1ª etapa da pesquisa a maioria das substâncias (cerveja, cigarro, maconha, *crack* e cola de sapateiro), quando foram solicitados aos estudantes sobre os efeitos das drogas no organismo, eles informaram tão somente os órgãos que supostamente seriam os mais afetados. Nesse sentido, os maiores percentuais absolutos para as respostas nessa categoria, conforme o Quadro 12 está na 1ª etapa de pesquisa, ou seja, antes da aplicação do conteúdo de educação preventiva sobre drogas (2ª etapa).

O fato dos estudantes mencionarem órgãos afetados e não o que causa no organismo, requerido no objeto da questão, implica a necessidade de trabalhar, contextualizar e instigar as outras dimensões contidas no conceito, considerando-se que a resposta fornece a intervenção de múltiplos fatores (implicações psicológicas, biológicas e sociais). Ressalta-se ainda que o campo das ações preventivas é abrangente e envolve aspectos que vão desde a formação da personalidade do indivíduo até questões familiares, sociais, legais, políticas e econômicas.

Nessa etapa da pesquisa os estudantes realizaram a manipulação das figuras que representaram as substâncias psicoativas com um desenho do corpo humano, o mesmo adotado no livro do estudante do PROERD. Assim, foi solicitado aos estudantes que situassem, aleatoriamente, tais figuras na(s) parte(s) do corpo que julgam causar maior efeito (a figura mencionada está em anexo).

Após os estudantes participarem do PROERD (2ª etapa das entrevistas semi-padroneadas), comparando-se os percentuais válidos para a 1ª e 2ª etapas, as respostas foram apresentadas pelos estudantes em maior conformidade aos conceitos científicos empregados no livro do estudante do PROERD para a 4ª série/5º ano, no que se refere aos órgãos afetados pelas substâncias psicoativas, conforme pode ser observado na Tabela 9.

TABELA 9 – PERCENTUAL DE RESPOSTAS SOBRE O CONCEITO DE EFEITO DAS DROGAS NO ORGANISMO MENCIONADAS AS PARTES AFETADAS DO CORPO HUMANO - 1ª e 2ª ETAPA

	1ª ETAPA						2ª ETAPA					
	Cerv. (%)	Cigar. (%)	Rem. (%)	Mac. (%)	Crack (%)	Cola (%)	Cerv. (%)	Cigar. (%)	Rem. (%)	Mac. (%)	Crack (%)	Cola (%)
Cérebro	70,0	50,0	50,0	40,0	15,0	45,0	30,0	--	20,0	35,0	60,0	20,0
Coração	--	15,0	15,0	70,0	70,0	25,0	--	5,0	50,0	25,0	10,0	10,0
Pulmão	--	35,0	15,0	--	--	5,0	10,0	90,0	--	20,0	10,0	10,0
Fígado	5,0	--	10,0	5,0	5,0	--	15,0	--	5,0	10,0	15,0	10,0
Intestino	20,0	--	5,0	5,0	--	5,0	10,0	--	--	5,0	--	5,0
Boca	5,0	--	--	--	--	--	5,0	--	--	--	--	25,0
Vias aéreas	--	--	--	--	10,0	15,0	20,0	--	5,0	5,0	5,0	15,0
Braços	--	--	--	--	--	--	--	5,0	5,0	--	--	5,0
Não sabe	--	--	5,0	--	--	--	10,0	--	15,0	--	--	--

No entanto, de acordo com a Tabela 9, na 2ª etapa de pesquisa, podem-se observar os percentuais distribuídos na categoria “cerveja” onde são encontrados partes do corpo que os estudantes julgam que mais são afetadas como as “vias aéreas” e o “pulmão”, ambos com percentuais somados (30%) e superiores aos órgãos que são afetados com frequência, em caso de uso crônico ou agudo da substância em questão, a saber, o “fígado” (15%), “intestino” (10%), “boca” (5%) e o “estômago”, este último não citado pelos estudantes.

Observou-se ainda nas falas dos estudantes, que sempre tendem a relacionar uma substância psicoativa com uma parte do corpo (órgão ou membro) que mais é afetada, como: cerveja – fígado, maconha-cérebro. O cérebro é frequentemente citado, uma vez que é afetado (evidentemente) pelo uso de todas as substâncias psicoativas, razão pela qual quando o estudante é solicitado a apenas mencionar o órgão há a tendência em conjugar a relação: “cérebro – outro órgão”. Em decorrência dos órgãos conjugados primários citados pelos estudantes, são mencionadas outras partes de corpo, que poderiam ser denominados de órgãos conjugados secundários afetados, conforme pode ser observado no Quadro 13.

SUBSTÂNCIA	PARTES DO CORPO MAIS EFETADAS	OUTROS ÓRGÃOS AFETADOS
Cerveja	Cérebro – fígado	Coração, estômago, intestino
Remédio ⁶⁰	Cérebro – coração	Pulmão, intestino, fígado, outros
Cigarro	Cérebro – pulmão	Cérebro, coração, via respiratória

60 No livro do estudante PROERD para a 4ª série/5º ano, o tema “medicamento” não é trabalhado como conteúdo pedagógico, contudo os Educadores Sociais do PROERD são orientados com assunto suplementar no curso de formação.

Maconha	Cérebro – pulmão	Coração, fígado
Crack	Cérebro – coração	Pulmão, via respiratória
Cola de sapateiro	Cérebro – via respiratória	Coração

QUADRO 13 – ÓRGÃOS MAIS AFETADOS POR SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS NA VOZ DOS ESTUDANTES

Observa-se que quando os estudantes são solicitados a mencionarem o significado da palavra droga ou o que as drogas fazem no organismo, aparecem com frequência a citação de órgãos que supostamente seriam mais afetados (predominantes em relação a outros órgãos) pelo uso da substância psicoativa. Nesse sentido, sobre a formação de binarismos, “cérebro-outro órgão afetado”, pode-se sugerir que tal fenômeno é apresentado pelos estudantes, por não apresentarem níveis conceituais, do que Vygotsky (2005) denomina de verdadeira formação de conceitos.

Outra hipótese que concorre com a anterior se refere à forte conexão com as experiências e vivências dos estudantes no meio em que participam, onde podem observar no próprio cotidiano da família sujeitos que fazem o uso de bebidas alcoólicas e “saem de si”, “ficam leves”, “perdem o sentido”, que são sintomas do uso dessa substância e que estão relacionadas ao “cérebro”. O uso do tabaco para “tirar a ansiedade”, “emagrecer”, está na mesma situação que a anterior. No entanto, a instalação de efeitos crônicos ou agudos, decorrentes do uso dessas substâncias, como cirrose hepática, enfisema pulmonar, e outros, podem favorecer a construção de binarismos pelos estudantes, nessa fase de desenvolvimento cognitivo.

Do ponto de vista educacional, este fator deve ser explorado, uma vez que tanto os sinais e sintomas procedentes do uso de cada substância causam alterações orgânicas e psicológicas compatíveis a explorar os binarismos (cérebro-outro órgão afetado) e a explicação de que as drogas provocam mudanças no funcionamento do organismo humano de maneira integrada.

Um dos estudantes ao ser entrevistado mencionou que o seu pai havia perdido o braço esquerdo porque fumava cigarro, razão pela qual citou essa parte do corpo comprometida pela droga. Nesse sentido, observa-se que a aquisição da linguagem no meio social tem forte relação com as experiências do sujeito no meio cultural em que participa e é preponderante no processo de formação dos conceitos.

Isso pode ser compartilhado por autores como Cruz (2002) que relata os diferentes modos de discurso sobre drogas, uma vez que o uso da língua é um fato

social que se funda nas necessidades de comunicação e que, segundo Vygotsky (2007), a linguagem é desenvolvida pelo sujeito em conformidade com as influências do meio social. Por sua vez, de acordo com Cruz (2002), ocorre a influência do campo semântico oriundo do meio social onde a palavra “drogas” passa por diferentes processos de formação.

Um aspecto importante da formação do conceito, que introduz a noção de “contrato de comunicação” é a idéia de Charaudeau (1994/1995, citado por CRUZ, 2002), que fala sobre as trocas languageiras, estabelecidas e condicionadas por regras predefinidas, constituindo um conjunto de normas a serem respeitadas pelos participantes.

As perspectivas apresentadas por Charaudeau (1995) e por Vygotsky (2007), a primeira estuda a análise do discurso da linguagem e na segunda a linguagem é desenvolvida pelo sujeito em conformidade com as influências do meio social, ambas convergem e auxiliam no sentido de mostrar como o funcionamento mental dessas crianças reflete e constitui seu local histórico, institucional e cultural na transição ontogenética de conceitos “complexos” para “genuínos” ou “científicos” sobre drogas, como uma “descontextualização” dos meios de mediação.

Os estudantes foram perguntados sobre o que ocorre com sujeitos que optam em não usar drogas. Na 1ª etapa da pesquisa, 75% dos respondentes apontaram que pessoas que não usam drogas têm organismo saudável (15% sentem-se bem e 10% têm bom comportamento) e na 2ª etapa, 100% das respostas declaram que organismo fica saudável. Portanto os estudantes têm a clara noção que o uso de substâncias psicoativas causa danos no organismo.

4.2.5.2 Conceito de efeito das drogas no organismo para mães/ pais ou responsáveis

Um dos aspectos da pesquisa visou saber se as mães/pais ou responsáveis conhecem os efeitos das drogas no organismo.

Sobre os efeitos das drogas no organismo, participantes da pesquisa nessa fase apontaram, em sua maioria, situações relacionadas ao seu comprometimento orgânico, tais como, causa doenças, provoca tontura e pode matar, que corresponde à somatória de 87% dos escores de percentuais válidos.

Quanto à cerveja, os respondentes têm a percepção que provoca tontura (27,1%) e em 13,5% das respostas provoca sensação de bem-estar nos consumidores.

No que se refere ao cigarro, os respondentes apontam que em 30,1% dos percentuais válidos, vicia a pessoa e, em 28,3% causa doenças sérias na vias respiratórias e pulmão.

Quanto aos medicamentos, 37,2% concebem os remédios como substâncias que curam seus consumidores e 25,6% dos respondentes acreditam que vicia a pessoa.

Em relação à maconha, na opinião dos familiares, em 17,3% dos percentuais válidos informam que pode matar e 9,8% dizem que causa sensação de bem-estar aos usuários.

Sobre o *crack*, o maior percentual de respondentes mencionou que em 33,9% dos percentuais válidos que a substância pode matar e causar doenças (17,8%).

Quanto à cola de sapateiro, os respondentes acreditam que pode matar (24,1%) e causar doenças em 20,4% dos percentuais válidos.

Como se pode observar, os padrões de respostas dos estudantes sobre o efeito das drogas no organismo, os maiores percentuais indicam que a droga prejudica (60%/70%). Isso pode sinalizar, pela qualidade e conteúdo genérico da resposta, que mães/pais ou responsáveis não reforçam esses conceitos na família, bem como existe indício de uso de termos típicos do senso comum que evidenciam conceitos por complexos.

As mães/pais ou responsáveis apresentam a noção de que a droga pode matar e causar doenças, observada nas respostas preponderantes. Os pais têm ainda a noção de que algumas substâncias são usadas porque causam prazer (como é o caso da maconha e cerveja), bem como o remédio que é utilizado para curar doenças (mas que pode viciar).

No entanto, pode-se observar que as respostas dos pais também não se configuram mais ampliadas, ou seja, com mais opções de respostas e a sua conexão com fatores ambientais, psicológicos, educacionais, dentre outros.

4.2.6 Família e o meio social

4.2.6.1 O conceito sobre a família e o meio social para os estudantes

Outro aspecto avaliado na pesquisa foi saber se antes da aplicação de conteúdos sobre educação preventiva sobre drogas os estudantes discutiam com as mães/pais ou responsáveis e demais componentes da família sobre drogas e outros assuntos do cotidiano da família.

Os estudantes foram então avaliados no sentido de saber se já haviam falado sobre drogas a alguma pessoa, como por exemplo, “o que as drogas fazem no organismo”. Na 1ª etapa da pesquisa, 50% dos estudantes não haviam falado para ninguém sobre o assunto, 40% haviam falado para parentes e apenas 10% conversado sobre o assunto com o pai e a mãe. Após a 2ª etapa de pesquisa, 55% dos estudantes passaram a conversar com os pais ou responsáveis, 25% falam às vezes sobre prevenção ao uso de drogas e 20% não falam sobre o assunto, o que se pode inferir que houve evolução nesse aspecto, mesmo que discreta.

Dos assuntos discutidos, o de predominância são os efeitos das drogas, as consequências e a influência que o meio social trás para o indivíduo. A Tabela 10 evidencia o que na fala dos estudantes indica necessidade de ampliar os temas a serem discutidos.

TABELA 10 – DISCURSOS DOS ESTUDANTES SOBRE PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS NA FAMÍLIA

FALAR SOBRE	% VÁLIDOS
Efeito das drogas	36,8
Faz mal e pode matar	21,1
Efeito no organismo e meio social	15,8
Não fala sobre o assunto	15,8
Nunca usará drogas	5,3
Prevenção	5,3

A Tabela 10 caracteriza os discursos sobre a droga praticada na família, de acordo com a concepção dos estudantes. As falas dos estudantes sugerem que as mães/pais ou responsáveis praticam na família discurso amedrontador, caracterizado pela falta ou ausência de conhecimento científico sobre o assunto e por vezes, de nível de relacionamento observado nas atividades moleculares. Tal fato pode ser comprovado, onde 75% das mães/pais ou responsáveis que caracterizam a cerveja como droga a consomem na presença dos filhos com certa regularidade ou esporadicamente, o que pode reforçar os discursos mencionados. Os dados apontam ainda que os termos “efeito no organismo e meio social” e “prevenção”, que encerram elementos conceituais mais ampliados, aparecem com os menores percentuais (respectivamente com 15,8% e 5,3%).

Observa-se que os estudantes se sentiram mais capazes e estimulados a falar sobre o tema para outras pessoas (55% passaram a falar e 25% ocasionalmente), após a aplicação de conteúdos sobre prevenção às drogas. Ressalta-se que o programa de prevenção primária sobre drogas deve ser construído com o foco em diversas estratégias. Como uma das intenções é a atividade de multiplicação de informações preventivas sobre drogas, o Programa adota a orientação no modelo sócio-cultural de Nowlis (1975) que encerra conceitos de valorização humana, cultura da paz, à vida, das instituições de ensino e de trabalho.

Os estudantes foram indagados na 1ª etapa de pesquisa, se já haviam conversado com as mães/pais sobre drogas. Dos entrevistados, 65% mencionaram que haviam conversado sobre o assunto, 25% conversam às vezes com e 10% não falam sobre o tema. Ressalta-se que das mães/pais ou responsáveis que conversam com os filhos, 80% conversam diariamente com os estudantes, 5% eventualmente e 15% não falam. Após a conclusão da 2ª etapa de pesquisa, 85% dos pais passaram a conversar com os estudantes, 5% às vezes e 10% não tratam do assunto.

O achado estatístico mencionado aponta sobre o poder de influência do mesossistema através dos conceitos científicos advindos da escola, nesse caso com a parceria da educação social. Os fatores presentes no mesossistema influenciam a capacidade do ambiente como a escola em promover o desenvolvimento no sujeito, como pode ser observado que os familiares na 2ª etapa de pesquisa, em sua maioria (85%), passou a conversar sobre prevenção com os estudantes.

Todos os tipos de processos de intercâmbio são acionados, a saber, a escola, a família e outros, onde são oferecidas oportunidades para o estabelecimento de vínculos e díades que exigem a atividade conjunta e o fortalecimento de relacionamentos primários. Os familiares ou responsáveis e estudantes passam a se interessar por temas que se tornam significativos a ambos e a preparar os filhos para as transições ecológicas futuras.

A análise de correlação realizada com os estudantes na 1ª etapa da pesquisa informou que quanto mais as mães/pais ou responsáveis falam com os estudantes sobre prevenção às drogas, maior é a noção que têm sobre o efeito delas. O valor X^2 foi 12,557 com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de liberdade de 4, o que indica que não existe diferença estatística significativa para a

análise das variáveis selecionadas, contudo, deve-se considerar a não homogeneidade da amostra (N=20).

Outro aspecto interessante e revelado na pesquisa, na análise correlacional entre a ordem de nascimento do filho e se mãe/pai fala com os filhos sobre prevenção (o que também pode corresponder à sentença: número de filhos e fala dos pais sobre prevenção), é que quanto maior o número de filhos menor o tempo de fala diária que os familiares ou responsáveis têm sobre prevenção, ou outros assuntos de rotina para o convívio familiar. Ou seja, os filhos primogênitos têm 40% da atenção diária dos pais ou responsáveis, o segundo filho em ordem de nascimento recebe 30% de atenção diária, o terceiro filho em ordem de nascimento tem 15% e o quarto filho em ordem de nascimento recebe apenas 5% da atenção dispensada. A correlação apontou ainda que a única situação em que “a escola já faz o trabalho”, é quando o filho é o quarto na ordem de nascimento. O valor X^2 foi 28,349 com uma probabilidade associada de (valor p) $p < .005$ para um grau de liberdade de 6, o que indica que há diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas.

No estudo Simkin (2002, p.73), descreve alguns fatores de proteção: ambiente estável, alto grau de motivação, forte vínculo pai/mãe-criança, supervisão parental e disciplina consistente, ligação com instituições pró-sociais e associação com amigos não usuários. Brown (2002) enfatiza que o exercício de colocação de limites por parte dos pais, o monitoramento familiar e ter uma refeição diária junto com os filhos funciona também como fator de proteção. Bronfenbrenner (2002) alerta ainda que é primordial considerar o contexto de desenvolvimento da família é influenciado e influencia múltiplos elementos que fazem parte do todo sócia, tal como a conversa diária com os filhos, sobre assuntos diversos do cotidiano do sujeito.

Ainda nesta análise foi possível levantar o que os familiares relatam. O repertório de falas resume-se no contido no Quadro 13, onde é possível observar, na 1ª etapa, o discurso proibicionista de mães/pais ou responsáveis; em relação ao discurso com espectro ampliado na 2ª etapa, nas falas dos estudantes sobre prevenção às drogas é possível enunciar que levam em conta o contexto sócio-cultural, da saúde e da parte legal.

1ª ETAPA		2ª ETAPA	
DISCURSO	% VÁLIDOS	DISCURSO	% VÁLIDOS

Não pode usar	63,2	Não usar e ficar longe	61,1
Não aceitar de estranhos	10,5	Para não usar	16,7
Cuidado com pessoas	21,1	Efeito das drogas	11,1
Prejudica	5,3	Mal à saúde	5,6
		Pode ir preso	5,6

QUADRO 14 – DISCURSOS DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS REFERENTE AO CUIDADO COM FILHOS

De acordo com Moreira et al. (2003), tradicionalmente, a postura adotada pelos professores e familiares é de guerra às drogas, a qual prega a erradicação do uso, utilizando técnicas de divulgação que privilegiam informações sobre danos à saúde e o amedrontamento. O foco, como perspectiva, é que as ações preventivas devem recair na qualidade de vida ao invés do uso da droga. Os conteúdos sobre prevenção ao uso de drogas, conforme Soares e Jacobi (2000), devem se concentrar menos nos perigos e na equação do uso racional, e mais nas vantagens de um estilo de vida sem estas.

Os estudantes foram questionados na 1ª etapa de pesquisa sobre o uso de drogas, dentre elas álcool e tabaco na família. Foi observado que 20% dos pais (pai e mãe) fazem uso de álcool e/ou tabaco e 40% dos progenitores (pai) faz o uso de álcool e/ou tabaco. Ou seja, 60% dos estudantes, em faixa de idade importante para o desenvolvimento biopsicossocial, têm nos pais, o exemplo do consumo de álcool e tabaco. Foram também indagados sobre a razão pela qual pais/mães fazem o uso dessas substâncias (Quadro 15). Ressalta-se que a maioria dos entrevistados não sabe exatamente o motivo do uso pelos pais, no entanto, acreditam, conforme os relatos são “o exemplo dos outros” e “porque experimentou”.

A esse respeito afirmam Gigliotti, Carneiro e Aleluia (2008, p. 205):

Um importante fator de risco é o uso por pais, familiares próximos e amigos. Casas recheadas de bebidas ou de outras substâncias, por exemplo, a visão frequente de familiares ingerindo álcool, estimulam o adolescente a usar e abusar de álcool e outras drogas.(sic)

DISCURSO	% VÁLIDOS
Não sabe	35,3
Exemplos de outros	29,4
Porque experimentou	29,4
Porque é nervoso	5,9

QUADRO 15 – MOTIVOS QUE LEVAM OS PAIS/MÃES OU RESPONSÁVEIS E FAMILIARES A FAZEREM USO DE DROGAS

O Quadro 15 se refere a estudantes que possuem mães/pais ou responsáveis que fazem o uso de drogas, dentre elas álcool e/ou tabaco. Pode-se observar no que no Quadro mencionado, em 35,3% dos casos os estudantes não sabem o motivo das mães/pais ou responsáveis realizar o uso de substâncias psicoativas, no entanto, 64,7% dos casos justificam a razão do uso. Percebe-se que o estudante sugere nos dois maiores percentuais a relação do início do consumo de seus cuidadores pelo exemplo de outras pessoas e porque experimentou, salientando-se que ambas as situações estão relacionadas com a influência de pessoas que ofereceram tais substâncias ou pelo canal da mídia, modismos, ou seja, todos pela inferência do meio social e da cultura local.

A pesquisa realizada por Furtado *et al.* (2002) aponta que filhos de dependentes de álcool apresentam menores escores em testes que medem a cognição e habilidades verbais, uma vez que a sua capacidade de expressão geralmente é prejudicada, o que pode dificultar a performance na escola e em testes de inteligência. Por outro lado, Goldstein e Brooks (2002) apontam que uma criança resiliente, que nunca teve pais ou responsáveis que fizessem uso de drogas ou violência, sabe lidar efetivamente com o estresse, pressão e diversos desafios, apresentando capacidade de lidar com desapontamentos, adversidades ou traumas, tem maior facilidade de aprender e desenvolver metas realísticas para si em sua vida. Portanto, as pesquisas realizadas por Furtado *et al.* (2002), Goldstein e Brooks (2002) apresentam outras duas dimensões relacionadas ao consumo de álcool pelos pais ou responsáveis sobre o desempenho dos filhos no que se refere a questões intelectuais, afetivas, emocionais, dentre outros aspectos, considerando-se que os filhos, por mais que estejam envolvidos na situação de consumo de drogas (dentre elas álcool e/ou tabaco), apresentam uma clara noção do consumo realizado pelos seus cuidadores. Nesse sentido, ainda nesta pesquisa, sobre a noção do uso de substâncias psicoativas pelas mães/pais ou responsáveis, os estudantes acreditam que o uso é errado em 64,7% dos escores e outros 35,3% julgam que a droga faz mal à saúde.

Na pesquisa realizada pelo CEBRID (2010), o “VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública e Privada nas Capitais Brasileiras - 2010” constatou-se que a maioria das crianças e adolescentes fez uso de drogas legalizadas, no caso, álcool (foi a mais utilizada) e tabaco (a segunda droga mais prevalente) e o fizeram pelo exemplo

dos pais/mães ou responsáveis. Pode ser observado que a média de idade para o consumo do álcool é de 12,5 anos e o primeiro consumo de álcool ocorrem casa para a maior parte dos entrevistados (46%).

O estudo também identificou fatores de risco e de proteção ligados ao consumo das drogas. No caso do comportamento *binge*, os principais fatores de risco foram faixa etária mais elevada, maior poder aquisitivo, maior número de saídas noturnas e presença de modelos em casa.

De acordo com o estudo, o primeiro consumo de álcool ocorreu principalmente na casa do adolescente (46%), na casa de amigos (26%) e em 15% em casas noturnas. A bebida foi oferecida pela primeira vez por familiares (46%) ou amigos (28%). Apenas uma parcela de 21% respondeu “peguei sozinho”. Os meninos deram preferência à cerveja e as meninas às bebidas tipo “*ice*”, batidas, caipirinha e vinho. Isso comprova a forte influência que as mães/pais ou responsáveis tem no consumo de drogas, em especial álcool e/ou tabaco para os filhos, fato constatado pelo CEBRID (2010) e pelos achados na presente pesquisa.

Quanto ao uso de drogas, dentre elas álcool e tabaco, após a 2ª etapa de pesquisa, em 20% dos casos os pais/mães ou responsáveis pararam definitivamente de fazer uso, 40% continuam a usar, 5% consome menos do que o de costume e 35% dos pais/mães nunca fizeram uso. As mudanças de hábitos relatadas após o PROERD demonstram o poder transformador da educação. Sabe-se que as mudanças não acontecem tão rápidas e nem fácil assim, visto que muitos fatores concorrem para isso. No entanto, o PROERD ou outro projeto/programa de prevenção, quando bem implementado, auxilia na tomada de decisão em favor da qualidade de vida e dos relacionamentos na família. Na família

É preciso que todos se conscientizem da necessidade de assumir tarefas que possibilitem esse processo. Os pais precisarão negociar com os adolescentes, revendo regras, normas e rotinas. Os filhos precisarão assumir mais responsabilidades e deveres. Tudo irá mudar para que o adolescente adquira maior autonomia e independência” (GIGLIOTTI, CARNEIRO e ALELUIA, 2008, p.218.).

As respostas fornecidas pelos estudantes, “porque experimentou” e “porque segue o exemplo dos outros”, (Quadro 15) têm relação intrínseca ao ato denominado por Bronfenbrenner (2002) de *aprendizagem observacional*. Isso significa que o impacto desenvolvimental de uma díade observacional tende a ser maior quando ela ocorre no contexto de uma díade de atividade conjunta, no

microsistema. No caso do consumo de substância psicoativa são levados ainda em consideração outros fatores biopsicossociais, que são determinantes para o primeiro uso de droga.

Na 2ª etapa de pesquisa os estudantes foram perguntados se os pais tomam medicamentos na presença dos filhos em sua residência. Das mães/pais ou responsáveis, 52,6% dos percentuais válidos apontaram que fazem o uso, 15,8% às vezes e 31,6% relataram que não usam na presença dos filhos. Após a aplicação de conceitos sobre prevenção ao uso de drogas, de acordo com os relatos dos estudantes, 25% dos pais ou responsáveis deixaram de fazer o uso na presença dos filhos, 50% continuam a usar e 20% já tomavam medicamentos de forma discreta.

O achado importante no caso dos medicamentos são as mães/pais que deixaram de fazer o uso na presença dos filhos (25%). Pode-se invocar novamente a análise das relações de reciprocidade entre as pessoas da família e os estudantes com processo progressivo de interação dado em função de uma necessidade da mediação cultural.

O fator que concorre à aprendizagem observacional e que determinará no sujeito a mudança de hábito, por exemplo, no consumo do medicamento (seja por orientação médica, quantidade consumida, na presença dos filhos, dentre outros) será a modificação das atitudes do sujeito proporcionada pelo conceito sobre prevenção.

Após as experiências de alguns pais/mães ou responsáveis que consomem drogas, dentre elas álcool, tabaco e medicamento, os participantes, na 1ª etapa da entrevista foram perguntados o que poderiam fazer para que eles não fizessem o seu uso. Dentre os entrevistados, 76,5% relataram que fariam para eles sobre os efeitos das drogas no organismo e 17,6% não sabiam o que fazer. Os estudantes foram ainda perguntados, “se caso falassem, se as pessoas os ouviriam”. Em 52,9% dos percentuais válidos, responderam que acreditam que as pessoas com que falassem os ouviriam sobre o tema, 29,4% não têm certeza se ouviriam e 17,6% acreditam que as pessoas não os ouviriam.

A esse processo pode-se utilizar como parâmetro a díade que quando ela ocorre no contexto de uma atividade conjunta os efeitos, de qualquer ordem, podem ser potencializados. Isso pode explicar a relação entre o reforço dos fatores de proteção na família quando a criança ou adolescente têm seus pais/mães ou

responsáveis a desempenhar atividades em conjunto com esses sujeitos, com atividades molares.

Contudo, mães/pais ou responsáveis, familiares, parentes, dentre outras pessoas, necessitam da convicção consistente que deriva, além da qualidade das inter-relações parentais, da formação de conceitos sobre drogas, que diferirá na forma e na extensão no modo como esses sujeitos se relacionam e simbolizam a substância psicoativa. Isso reforça a hipótese de que o comportamento do sujeito e a formação de conceitos sobre drogas são afetados diretamente pelo meio social. “Relacionamentos familiares são determinados por regras que delimitam fronteiras, tanto entre o que está dentro e fora do sistema quanto no interior da própria família, criando ali subsistemas, em que os membros podem evoluir” (GEBEROWICZ, *in*: PINSKY e BESSA, 2009)

Outra questão abordada foi saber o que o uso de drogas trouxe (trás) para a família. Os estudantes têm a noção de que as drogas produzem desagregação familiar, problemas à saúde, conflitos e “mau exemplo” (35,3%) que prepondera nos escores percentuais em relação às demais respostas, e nesta última proposição que os estudantes têm desenvolvida a noção de moralidade, na educação familiar e social frente ao uso da droga.

Fleming (2004, p.145) tem dedicado suas investigações a demonstrar a importância das percepções das atitudes dos pais para o desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente e afirma: “as interações no seio da família são fatores reconhecidamente muito influentes no desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente e existe hoje uma enorme evidência empírica dessa mesma influência” (*sic*).

Portanto, quando os estudantes pesquisados, considerando que estão em etapa do desenvolvimento que corresponde à transição entre a infância e a adolescência, destacam apenas comportamentos considerados inadequados em sua relação com as substâncias em ambientes bioecológicos, remete a refletir sobre o comportamento de consumo de drogas como atividade molar. Segundo Bronfenbrenner (2002, p.37), quando o comportamento persiste ao longo do tempo ultrapassando a noção de um evento momentâneo, ganha “força ambiental poderosa” influenciando o desenvolvimento das outras pessoas.

DISCURSO	% VÁLIDOS
Mau exemplo	35,3
Coisas ruins	17,6
Mal à saúde	17,6
Não sabe	11,8
Brigas	11,8
Pode morrer	5,9

QUADRO 16 – CONSEQUÊNCIAS DO USO DE DROGAS, DENTRE ELAS ÁLCOOL E TABACO PARA A FAMÍLIA

Pode-se observar que no Quadro 16, que as concepções dos estudantes sobre as consequências do uso de drogas, dentre elas álcool e tabaco na família estão relacionadas a fatores negativos, e decorre do comportamento do sujeito e problemas orgânicos. Programas de prevenção ao uso de drogas, dentre eles o PROERD, vêm para reforçar a percepção das consequências procedentes do uso de substâncias psicoativas e dos comportamentos decorrentes.

Sob o aspecto conceitual, observa-se a possibilidade dos estudantes terem a noção de que a droga produz consequências desagradáveis ao sujeito, em função da sua observação de situação que supostamente estão envolvidos no consumo dessas substâncias os próprios membros da família ou conhecidos (em díades ou sistemas mais complexos), ou seja, relacionadas diretamente com o meio em que o estudante participa.

Quanto ao PROERD, vale ressaltar que o seu projeto foi desenvolvido concebendo-se a participação da família, escola, comunidade e da polícia, como membros constituintes do processo de formação de conceitos.

4.2.6.2 O conceito sobre a família e o meio social para mães/ pais ou responsáveis

Sobre a relação da família com o meio social, as mães/os pais ou responsáveis foram indagados se conversam com os filhos regularmente, os temas cotidianos e os de interesse familiar. A maioria, ou seja, 90% dos percentuais válidos relacionados aos familiares mencionaram que conversam, 5% reputam à escola essa responsabilidade e 5% não falam com o filho.

Outra questão levantada buscou saber qual o comportamento dos filhos caso os pais/mães ou responsáveis queiram conversar ou discutir sobre prevenção ao uso de drogas. Em 59,1% das respostas os filhos julgaram ser importante a discussão e em 18,2% dos casos eles escutam, participam, concorda, no entanto não emitem

opinião. Contudo em 18,2% dos casos os filhos julgam “careta” e não gostam que os pais discutam o assunto.

A ausência de diálogo entre pais/mães e filhos no ambiente familiar corresponde a fator de risco para o consumo de drogas e outras formas de violência, diminuindo a abertura para que a escola avance enquanto ambiente de desenvolvimento humano para além do desenvolvimento cognitivo.

Observa-se que 90% das mães/pais ou responsáveis conversam com os filhos sobre temas do cotidiano. A questão é saber: o que e como as mães/pais ou responsáveis conversam com os seus filhos? Quais estratégias adotar caso os filhos fiquem indiferentes ou achem “careta” a fala sobre prevenção?

Sobre o PROERD, um aspecto importante observado se refere ao elevado nível de interatividade aplicado pelo policial-militar (educador social do PROERD), previsto nas estratégias de prevenção adotado no projeto pedagógico do Programa. Salienta-se que as estratégias adotadas em seu projeto veiculam os conhecimentos científicos, conhecimento de temas da saúde, a oferta de alternativas, afetividade e o modelo de programa de prevenção à escola. Essas estratégias básicas alçadas na elaboração de um programa de prevenção podem garantir, no caso do estudante não se identificar com uma das abordagens contidas no conteúdo geral, que outra estratégia possa atender a essa demanda volitiva ou cognitiva para o sujeito, ou seja, o rol de estratégias pode garantir maior eficiência da identificação do sujeito com a ação preventiva.

Nessa mesma corrente, para que o assunto sobre prevenção em casa seja interessante para a criança e o adolescente, dentre outros aspectos como a confiança entre o que fala e o que escuta (díade: pais-filhos), os pais devem sempre falar a verdade sobre os fatos, como a desmistificação/desconstrução do tema quando necessário, tornando-o significativo para ambas as partes.

Salienta-se ainda, que a família é o primeiro espaço para a educação (natural), que deve conter elementos formativos como a construção de valores, normas de conduta morais e éticas e a descoberta empírica do mundo. Em segundo tem-se a escola como espaço privilegiado para a ampliação dos conceitos cotidianos e a descoberta de mundo a partir dos conceitos científicos. Salienta-se ainda que a família e a escola devem proporcionar ao estudante a noção de que as duas educações, natural e formal, respectivamente, de responsabilidade da escola e da família, têm caráter contínuo, mas papéis sociais, cognitivos e psicológicos

diferentes, mas sempre complementares do amplo processo formativo e desenvolvimental.

A esse respeito, a partir de pesquisa sobre violência no espaço escolar e a participação do policial do PROERD, Brunetta (2006, p. 27) afirma “os alunos vêm, na escola, apenas um lugar cerceador e, em grande parte impossibilitado de promover qualquer melhoria na vida dos indivíduos, no sentido da ascensão social”.

Ressalta-se que os policiais-militares que atuam no PROERD, são antes de tudo, voluntários para o trabalho com a prevenção. Nesse sentido eles têm a concepção que se deve superar a idéia de que o trabalho da Polícia Militar existe apenas para “prender bandido” ou “varrer o lixo social” das comunidades em que participam e que tem responsabilidade com as pessoas no processo de construção da cidadania. Trabalhos nas comunidades com o PROERD, Bombeiro Mirim, projetos ambientais, dentre outros, servem para desenvolver na comunidade e na escola temas em cidadania, desenvolvimento de habilidades sociais e que podem ser alcançados pela educação social (ou pela escola), em uma ação conjunta. No entanto, a polícia, a escola e a família, devem cumprir o papel social designado a cada um. Nesse sentido, os organismos que participam no ambiente da escola, estão para contribuir e não para disputar o espaço que, naturalmente é do educador formal.

No “II Levantamento Domiciliar sobre Uso de Drogas Psicotrópicas no Brasil – 2005”, realizadas pelo CEBRID, uma das conclusões apontadas foi de que, na faixa etária de 12 e 17 anos, já existem relatos de uso das mais variadas drogas, bem como facilidade de acesso às mesmas e vivência de consumo próximo. Este dado enfatiza a necessidade da família desenvolver a ação de prevenção com diversas estratégias, desde a idade precoce em parceria com a escola.

Outra pesquisa que resultou em tese de doutorado de Sanchez (2006), conseguiu estabelecer espécie de *ranking* dos fatores de proteção ao abuso de drogas. Foram visitadas vinte e uma instituições religiosas dos segmentos católico, protestante e espírita, voltadas ao tratamento e recuperação de dependentes químicos. Foram contatados informantes-chave que permitiram a entrada e acesso à cultura a 85 dependentes químicos (adultos e adolescentes de ambos os sexos) em recuperação, submetidos às práticas religiosas no tratamento da dependência de drogas. O mais importante para os pacientes em recuperação, segundo a

pesquisadora, foi à influência de família bem-estruturada, capaz de ter construído regras de conduta e dar apoio nos momentos difíceis.

As pesquisa realizada pelo CEBRID (2005) e Sanchez (2006) reforçam a importância das famílias desenvolverem estratégias de prevenção ao consumo de drogas, bem como a família bem estruturada, tais como regras de conduta claras, não consumo de drogas, dentre outros que constituem fatores de proteção ao sujeito.

Foi perguntada às mães/pais ou responsáveis qual a reação quando observam o filho assistir cenas de pessoas que utilizam álcool ou cigarro em programas de televisão?

O maior escore de percentual válido apresentado (43,8%) é para mães/pais ou responsáveis que aproveitam para conversar sempre com os filhos sobre prevenção ao uso de drogas, entre elas, álcool e cigarro. Se as cenas forem veiculadas, 28,1% dos respondentes apontaram que orientam os filhos para que não assistam e no mesmo percentual (43,8%), conversam sempre com eles sobre a importância de escolher programas não-violentos ou relacionados ao consumo de drogas, entre elas, álcool e cigarro.

Portanto pode-se observar que as mães/os pais ou responsáveis se interessam pelos conteúdos veiculados na mídia e assistidos pelos filhos, conforme as frases apresentadas na sequência:

***Orienta que preste atenção nas atitudes;
Converso com ele; deve ter consciência;
Sempre alerta sobre as consequências; oriento na escolha de amigos;
Discuto comportamentos inadequados.***

Vale ressaltar que os filmes, novelas e telejornais têm diversificado as drogas divulgadas, tanto as legais como as ilegais, seguindo a lógica da cultura social que aponta as drogas como as responsáveis pela violência, danos nas relações sociais ou o empoderamento dado pelo seu uso ou tráfico. Em estudo coordenado por Noto (2003) em que analisou quinhentos e dois artigos divulgados no ano de 1998, mostrou que as drogas mais abordadas em manchetes foram o cigarro (18,2%), os derivados de coca (9,2%), a maconha (9,2%), as bebidas alcoólicas (8,6%) e os anabolizantes (7,4%). Já os solventes, drogas bastante consumidas no país mereceram apenas um artigo. Nesse sentido, os dados indicam um descompasso entre o enfoque jornalístico e o perfil epidemiológico (consumo real). Possivelmente

porque os solventes, em especial a cola de sapateiro, estão mais relacionados ao imaginário ligado a meninos e meninas em situação de rua, imaginário esse que não interessa aos detentores dos meios de comunicação veicular porque, de certa forma, responsabiliza a todos por essa demonstração de fracasso da família, da escola e das políticas públicas de ação social.

A cobertura da mídia sobre o avanço do consumo de drogas deve merecer por parte dos educadores, dos familiares e pesquisadores atenção e cuidado. No final da década de 1970 a imprensa brasileira publicou a suposta explosão do uso de drogas ilícitas, como maconha e cocaína entre a juventude. Os primeiros estudos com estudantes realizados pelo CEBRID, no final dos anos 1980, mostraram uma realidade bem diferente: o consumo de drogas proibidas no Brasil era pequeno e estável, se comparado com o consumo de álcool e cigarro, por exemplo.

A influência da mídia no comportamento das pessoas já está comprovada em inúmeras pesquisas no Brasil e no exterior. Vale ressaltar que as pesquisas nesse sentido dão destaque à televisão por ser “o veículo de comunicação a que a população infanto-juvenil mais tem acesso” e teorias diversas relacionam a influência da mídia “ao processo de aprendizagem infantil e à aquisição e manutenção de hábitos agressivos” (Gomide e Pinski, *in*: Pinski e Bessa, 2008, p. 54). Por ser esse o segmento de foco desta pesquisa (criança em fase de transição para a adolescência), a relação mídia, família, criança e escola está contemplada nas questões de investigação.

As mães/pais ou responsáveis foram indagados sobre onde costumam ver ou ouvir sobre cigarro e bebida alcoólica. Em 44,1% dos escores percentuais válidos os participantes da pesquisa informaram ver ou ouvir sobre essas substâncias em anúncios de televisão, jornais e revistas, 9% dos casos em festas de amigos e familiares. Perguntados também sobre remédios, informaram ver ou ouvir sobre ele sem anúncios de televisão, jornais e revistas (46,6%).

Em relação à influência da mídia e o uso de drogas, a aproximação dos pais ou responsáveis e diálogo verdadeiro com os filhos costumam ser muito eficientes.

Um dos aspectos da influência da mídia e dos exemplos das mães/pais ou responsáveis no consumo de substâncias psicoativas é despertar nos adultos (no caso da mídia) e nas crianças e adolescentes o aumento da curiosidade em torno do fascínio que os meios de comunicação atribuem às drogas, promovendo uma maior atração pelo consumo, especialmente entre aqueles que, ao assistirem à notícia ou

a propaganda, concebem que a maioria das pessoas consome a substância e que, portanto, para pertencer a determinado grupo, também deve aderir a esse comportamento.

A outra preocupação em relação à influência da mídia sobre os comportamentos de risco em relação às drogas sejam crianças, adolescentes e adultos, são as propagandas sobre drogas lícitas, em especial a bebida e o cigarro, uma vez que a associação do consumo dessas substâncias está relacionada à diversão, empoderamento, aceitação, dentre outros.

Sobre o hábito de consumir medicamentos, os participantes informaram que 44,4% consomem remédios apenas quando necessitam, 40,7% dos casos ingerem apenas quando o médico indica, ou seja, com receituário médico e 11% dos casos ocorre o consumo de medicamento indicado por farmacêutico. Infere-se no primeiro caso que há um percentual provável, em torno de 5%, de familiares com hábitos de automedicação.

Outro aspecto levantado versa sobre o consumo de medicamentos na presença dos filhos. A maioria dos respondentes apontou que o fazem, ou seja, 85% dos respondentes e 15% não o fazem em frente aos filhos. Ressalta-se que esta etapa de pesquisa foi realizada antes da aplicação de conceitos sobre prevenção às drogas para os estudantes.

Os pais ou responsáveis que afirmaram usar os medicamentos utilizam o argumento recorrente de problemas de saúde, conforme os depoimentos a seguir:

***Apenas quando doente;
Sabem porque eu consumo;
Sempre explica a função do medicamento;
Pois faço tratamento de saúde.***

Mães/pais informaram que utilizam os medicamentos na presença dos filhos por acreditarem que não devem ocultar o uso, uma vez que as crianças devem saber a razão de seu consumo e, ao mesmo tempo, prepará-los para resistir ao consumo desnecessário. Os depoimentos a seguir ilustram essa concepção.

***Creio que não se deve esconder que usa;
Acha importante a criança distinguir os fatos e porquês.***

Para se verificar se existe uma relação significativa entre o conceito de droga legalizada/ilegal e se as mães/pais ou responsáveis julgam o medicamento como droga foi realizada a análise com o χ^2 . O valor χ^2 foi 26,8 de com uma probabilidade

associada de (valor p) $p < .005$ para um grau de liberdade de 1, o que indica que há diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas.

Nessa observação, 55% dos participantes consideram o medicamento droga e o classificam como droga legal.

Observam-se duas incoerências conceituais: a classificação do medicamento como droga e o seu não enquadramento como droga legal (20% dos casos). Ocorre na segunda alternativa o inverso, a não classificação do medicamento como droga e a sua classificação como droga legal (25%).

Vale ainda ressaltar, que desses respondentes (55%) que consideram o medicamento droga, 25% fazem uso de álcool e/ou tabaco em frente aos filhos, 25% não consomem as substâncias citadas e 5% faz o uso esporádico das substâncias mencionadas.

Isso reforça a preocupação no que se refere aos hábitos com o uso de drogas, em especial as legalizadas na presença dos filhos, o que pode caracterizar duas circunstâncias: os poucos conceitos sobre drogas relacionados aos hábitos de consumo de medicamentos e, os conceitos relativamente claros sobre drogas e os mesmos hábitos de consumo de medicamentos, ou seja, com ou sem a consciência dos resultados/implicações do consumo para o organismo e/ou a família, as mães/pais ou responsáveis continuam com os mesmos comportamentos de uso ou abuso dessas substâncias.

Os respondentes foram questionados se conhecem alguém que faz ou já fez o uso de drogas, dentre elas álcool e tabaco, obtendo-se como resposta positiva por 90% dos casos. Quanto a pessoa que conhece e que faz o uso de drogas, dentre elas álcool e tabaco, os respondentes apontaram em 44,8 dos percentuais válidos que parentes fazem o uso de tais substâncias, 42,4% são conhecidos e amigos e 10,4% figuras públicas. Foram ainda questionados se fazem uso de algum tipo de droga, dentre elas álcool e tabaco. Dos percentuais válidos, 45% utilizam bebida alcoólica e/ou cigarro de tabaco e 50% não faz uso.

Em comparação com as informações dos estudantes sobre o consumo de álcool e/ou tabaco pelas mães/pais ou responsáveis, na 1ª etapa, 60% das mães/pais ou responsáveis realizavam o consumo das substâncias mencionadas, no entanto, por ocasião da aplicação do programa de prevenção às drogas (PROERD), foi observado na 2ª etapa de pesquisa, que o percentual caiu para 40%. No entanto, observa-se nas declarações das mães/pais ou responsáveis, coletadas antes da

realização da pesquisa com os estudantes na 1ª etapa, que 45% realizam o uso de álcool e/ou tabaco. A diferença percentual de 60% para 45% pode indicar que as mães/pais ou responsáveis podem ter omitido a informação sobre o consumo dessas substâncias.

Essa observação caracteriza que os cuidadores (mães, pais ou responsáveis) têm a noção de que pessoas consomem drogas e de possíveis consequências sobre o consumo de substância psicoativa na sociedade, embora 65% do percentual válido de mães/pais ou responsáveis acreditem que não há problemas em fazer uso de drogas, dentre elas álcool e tabaco, na presença dos filhos e apenas 25% julgam haver obstáculo nessa prática.

Ainda, os depoimentos das mães/pais ou responsáveis que fazem uso das substâncias mencionadas na presença dos filhos demonstram que, apesar de usarem a droga, crêem que seus filhos não deverão seguir o modelo de quem se constitui o responsável pela sua educação e, recomendam que não usem porque existe uma conversa franca sobre o consumo. Alguns depoimentos se referem ao uso da droga como trivial, sem importância e que o veto no seu uso poderá revelar um horizonte de interesse exploratório.

***Posso usar porque existe diálogo;
Creio que não (há problema em consumir drogas legalizadas) pois verão isso em outros lugares, pois quanto mais proíbo, mais eles se interessam.***

Por outro lado, os depoimentos das mães/pais ou responsáveis, que não fazem o uso de álcool e/ou tabaco na frente dos filhos, apresentam basicamente duas dimensões: a dos modelos de uso das substâncias como algo negativo e que poderá influenciar os filhos e dos malefícios que ambientes podem trazer pela sua permanência, seja pelo espaço saturado com substâncias tóxicas ou pela postura das pessoas com pressões individuais ou de grupo para o consumo de drogas.

***O uso de drogas influencia o filho;
Os filhos repetem o exemplo dos pais;
A criança vê e acha bonito e quer experimentar;
Podemos incentivar os filhos ao uso;
Tabaco prejudica o próprio fumante e pessoas ao redor;
Não permite que fique em ambiente de consumo.***

A aprendizagem observacional é facilitada quando a díade ocorre em contexto de reciprocidade e mutualidade. Assim, para que o desejo de mães/pais de que seus filhos não façam uso de drogas, apesar dos modelos negativos e da

fragilidade de seus discursos decorrentes da desinformação e ausência sistemática do diálogo entre pais/mães e filhos, as famílias devem clarificar os comportamentos aceitáveis nas transições ecológicas através dos valores revelados nas relações. A esse respeito Gigliotti, Carneiro e Aleluia (2008, p. 60) revelam, “cada família tem seu código de valores, construído a partir de sua cultura, história (passado geracional), ética (o que julgamos ser o certo e o errado). Naturalmente, esse código está inserido em um código mais amplo, o social”.

Assim sendo, conscientes ou não, as transições bioecológicas oportunizam que a sociedade se modifique e, assim como os adultos costumam ensinar às crianças, essas e os adolescentes frequentemente desafiam os adultos a rever seus conceitos e a aprender. Para Robaina (2010, p. 10)

Essa ligação entre jovens e adultos é essencial, mas os laços íntimos que costumavam ligar os mais jovens às suas famílias e a seus vizinhos estão enfraquecidos. Os jovens de hoje recebem influência mais forte dos amigos que dos familiares. Por outro lado, os valores sociais adquiridos pelos jovens na sua vivência diária são contestados pela família. Para os pais, os filhos deveriam utilizar valores tradicionais visando ao desenvolvimento psíquico, biológico e social, levando-os à liberdade com responsabilidade.

4.2.7 Escola e Meio Social

Como parte do contexto da pesquisa buscou-se saber onde o estudante costuma ver ou ouvir sobre drogas legalizadas (cigarro, cerveja, remédios) e sobre drogas ilegais.

No que se refere às drogas legalizadas, 50% dos estudantes afirmaram ouvir falar sobre essas substâncias em casa, na família, 35% relataram a televisão e 15% a rua como lugares onde vêem ou ouvem sobre drogas tipo cerveja, cigarro e medicamentos.

Sobre as drogas ilegais, 35% dos entrevistados destacaram a televisão como o ambiente onde mais vêem ou ouvem sobre drogas, seja em noticiários, entrevistas com autoridades e celebridades, dentre outros, 25% destes ouviram falar sobre o assunto na rua e 25% não souberam informar. Salienta-se que apenas 10% informaram que os pais conversam sobre tema e 10% coletaram informações pela internet.

Observa-se que a televisão, dos canais de comunicação, tem 35% dos escores válidos para drogas legalizadas e ilegais, reforçando o que já foi discutido

anteriormente sobre o impacto da mídia no desenvolvimento de crianças e adolescentes. No entanto o aspecto de maior preocupação e importância, para a presente análise, está nas substâncias como as bebidas alcoólicas e tabaco, uma vez que as propagandas possuem forte apelo ao seu consumo com o uso de estratégias publicitárias, como o uso da droga associado ao erotismo, aventura, virilidade masculina, e outros. Felizmente, no Brasil, legislação recente restringindo o uso de cigarro em lugares de circulação de pessoas, tais como restaurantes, escolas, bancos, e ampla campanha de conscientização sobre a relação trânsito e álcool, têm na mídia atualmente o seu principal veículo de divulgação, com a contribuição para a diminuição do espaço de seu consumo.

Chama a atenção, também, o impacto da rua enquanto ambiente de informação sobre as drogas e, portanto, contribuinte na formação de conceitos cotidianos. Vale ressaltar que os espaços onde são criados os conceitos, permitem examinar formas de funcionamento social e psicológico que diferem das práticas encontradas nos locais onde se aplica os conceitos científicos (escola). Os conceitos praticados na rua diferem frontalmente com os conceitos científicos desenvolvidos pela escola e com os valores construídos pela família.

A rua espelha o funcionamento das relações sociais vigentes, com hierarquias, valores, interações, violências e desigualdades. O adolescente organiza-se em coletividade de forma criativa, no sentido de assegurar a sobrevivência e o *status* de seu grupo, no qual a brincadeira se mistura com as necessidades básicas e com a busca de identidade, de proteção e de respeito. Muitos jovens se protegem na rua através dos mesmos atos de violência a que são submetidos principalmente em casa (ROBAINA, 2010, p. 13-4).

No que se refere às drogas ilegais, a divulgação maciça de resultados da ação das polícias com a ação repressiva na prisão de traficantes, desmantelamento de quadrilhas, operações policiais nos morros das favelas reforça o imaginário conceitual das drogas ilícitas como substância prejudicial à sociedade, que leva à morte, conforme dados obtidos junto aos estudantes e familiares. A divulgação dessas atividades pelo Estado fornece ao expectador a noção de que a questão das drogas ilegais é resolvida exclusivamente com ações repressivas e policiais. No entanto esquece-se de vincular que a atuação do Estado se insere em um contexto amplo, como a atividade de prevenção primária, secundária e terciária no âmbito da saúde pública e na educação, bem como a complexa situação prisional das cadeias

públicas (presídios e penitenciárias), e, no âmbito da infância e da adolescência, nas políticas de sócio-educação para adolescentes autores de atos infracionais, entre eles, o tráfico de drogas.

A polícia, enquanto representante do Estado, soma à sua imagem de autoridade a desconfiança da sociedade no trato das ações repressivas relativas ao controle da oferta de drogas. Brunetta (2006, p.55) afirma

A autoridade sustenta a atividade policial dando-lhe poder de alcançar seus objetivos pela força, autorizando-a. Essa autorização é, aliás, merecedora de atenção, pois, segundo Bayler, a polícia distingue-se de outros agentes da sociedade que também estão autorizados a fazer uso da força para modelar comportamentos, mas ela, em especial, seria irreconhecível caso não estivesse revestida de tal autoridade.

A representação da polícia como agente de violência, assim como a droga, resulta na desconfiança e resistência à entrada do policial na escola que, pela sua autoridade enquanto característica acaba por reafirmar a perda da autoridade docente diante das exigências pedagógicas: aprendizagem, promoção, aprovação. Assim é que Brunetta (2006, p. 36) propõe que a expansão “do policiamento preventivo, como o PROERD, merece ser analisada com visão que vai além da perspectiva institucional”, considerando o policial/instrutor, a exemplo do que defendem Asinelli-Luz (2004) e Perovano (2006), “como agente educativo do restabelecimento da autoridade” a serviço do desenvolvimento humano de crianças e adolescentes.

Vale ressaltar que a televisão, dos meios de comunicação, constitui o canal mais acessado, em razão da possibilidade de seu público ouvir e assistir a imagens simultaneamente, de maneira passiva, com a influência de conteúdos de violência, celebridades, personalidades bem sucedidas e outros, por vezes associado ao consumo de drogas. Estudos recentes com metodologias confiáveis conseguem associar o aumento do consumo de álcool entre os jovens e a propaganda de bebidas alcoólicas, alguns sugerem, inclusive, “que a frequência de exposição às propagandas aumentou também a frequência do hábito de beber” (Gomide; Pinsky, 2009, p. 60), embora as evidências em relação ao uso de cigarro sejam mais impactantes no sentido de aumentar o risco de considerarem o fumar como hábito positivo, quanto mais prestarem atenção e lembrarem-se das propagandas vinculadas ao cigarro. A esse respeito, estudo realizado com estudantes em Hong

Kong e publicado no *American Journal of Preventive Medicine* (1998, p. 61) concluiu “que a propaganda contribui efetivamente para o envolvimento dos estudantes com os cigarros e propõe a proibição de toda e qualquer forma de publicidade por parte da indústria do tabaco”.

Outra preocupação encerra o apontamento de Roselli-Cruz (2002) sobre a linguagem que é desenvolvida pelo sujeito em conformidade com as influências do meio social, em que o discurso que faz menção à droga está quase todos os dias nas diferentes formas de imprensa e meios de comunicação. A qualquer momento as pessoas podem exercer uma troca linguageira com outra pessoa fazendo uso do campo lexical e semântico, considerando-se que a droga já entrou no vocabulário da criança desde cedo e que a formação de palavras, o acervo lexical de todas as línguas vivas se renova permanentemente. O que se deve considerar é que os meios de comunicação, enquanto veículo social de comunicação exercem poderosa influência na construção de símbolos e a construção do sentido ocorre através da linguagem.

Os estudantes foram ainda perguntados se na escola estudaram educação preventiva sobre drogas em alguma disciplina do currículo escolar. Das respostas consignadas, 85% dos estudantes informaram que o assunto nunca foi discutido formalmente na escola e apenas 15% responderam que a professora tratou do assunto.

O trabalho pedagógico de prevenção às drogas, ou qualquer outro tema de prevenção, na escola deve ser realizado a todo o momento e da forma mais precoce possível. Esse trabalho objetiva o amplo processo de formação de conceitos sobre prevenção, que deve estar presente na proposta pedagógica da escola e como movimento de pensamento com oscilações, que vai aos poucos se constituindo pelo uso cotidiano das palavras, por combinações entre operações mentais e culminando na construção da cultura de prevenção.

A formação de conceitos, em especial os de natureza cotidiana como o da prevenção às drogas, tem função reguladora das trocas sociais, as regularidades presentes nas práticas sociais rotineiras têm um caráter organizador da cognição, e por sua vez, da vida das pessoas no ambiente bioecológico. A organização da cognição proporciona condições e modos de tratamento pragmático e na construção de estruturas esquemáticas que possibilitam ao sujeito recusar a oferta de drogas,

resistir à pressão individual ou de grupo (no que se refere à oferta de drogas), identificar comportamentos de risco, dentre outros.

Observou-se que em 45% dos casos o professor se interessa em trazer assuntos do cotidiano para a discussão em sala de aula (não necessariamente sobre drogas), seja em disciplina formal ou em breves comentários e, outros 45% os professores, não se interessam na abordagem ao assunto.

Quando o professor fala sobre prevenção ao uso de drogas, os estudantes apontaram, conforme o previsto no Quadro 17, em 55,5% do percentual válido das falas dos professores está relacionado aos riscos que as drogas podem trazer ao organismo, de acordo com os estudantes.

DISCURSO	% VÁLIDOS
Mal à saúde	22,2
Riscos do uso	22,2
Cuidado com quem usa	22,2
Efeitos no organismo	11,1
Não lembra	22,2

QUADRO 17 – DISCURSO DOS PROFESSORES QUANTO AO USO DE DROGAS, DENTRE ELAS ÁLCOOL E TABACO

O Quadro 17 mostra que os percentuais são semelhantes, de acordo com os estudantes, e indica que os professores relacionam o uso de drogas à alteração do padrão de saúde de maneira negativa. Observa-se ainda que as educadoras utilizam a pedagogia do amedrontamento quando mencionam sobre os aspectos negativos decorrentes do uso de drogas, e que transita entre os efeitos no organismo, problemas à saúde e o cuidado com quem usa. Ressalta-se ainda que os estudantes descrevem o discurso das professoras similar ao que é praticado pelos pais, cujo nível de escolaridade é diferenciada pela formação requerida para a educação formal, bem como, pode-se observar o discurso irrefletido sobre prevenção ao uso de drogas praticado pela escola, onde são encontrados conteúdos equivocados de senso comum, e que não contribui para a formação de conceitos verdadeiros para os estudantes.

Comparativamente às falas de mães/pais ou responsáveis, o discurso dos professores está centrado nos efeitos das drogas no organismo, embora não citem que efeitos são esses. Esse aspecto é importante, pois sugere algumas possibilidades sobre a postura pedagógica do professor em relação ao seu papel

mediacional na formação de conceitos sobre prevenção às drogas, como os que seguem:

- Os professores não realizaram aprofundamento dos temas em prevenção com os estudantes, portanto, o conteúdo não foi interessante (atraente, importante) aos estudantes;
- O uso frequente de termos coloquiais e de senso comum pelos professores, observado no conteúdo das falas dos estudantes;
- O tema não foi significativo para os estudantes a ponto de não construírem conceitos mais consistentes e estruturados sobre prevenção;
- Por mais que o assunto seja necessário aos estudantes, houve pouco tempo para o trabalho com a prevenção.

Nesse sentido, resta à escola e às educadoras investirem na auto-formação, focalizando-se nos temas sociais e contemporâneos, uma vez que contribuem para a complementação dos conhecimentos teóricos de âmbito social e na descontextualização dos conceitos. A formação ampliada do professor consiste então, no pressuposto fundamental da profissão docente que é mediar os conhecimentos e auxiliar o estudante na construção de ferramentas psicológicas e a sua atividade prática no ambiente bioecológico.

Outro ponto importante na análise se refere aos 45% das professoras que não se interessaram na discussão do tema prevenção. Nóvoa (1998, p. 37) fala sobre o papel do professor e a sua identificação com a profissão, onde denomina de montagem compósita.

Essa construção é caracterizada com a dimensão de espaço-tempo e que atravessa a vida profissional desde a fase de opção pela profissão até a reforma e deve ser construída sobre saberes científicos e pedagógicos, referências de ordem ética e deontológicas, marcada por experiências, opções tomadas, práticas desenvolvidas, dentre outros.

Portanto, não há dúvidas que a profissão de professor constitui-se altamente complexa e especializada, e que uma das atribuições é a construção permanente do conjunto de saberes teóricos e competências operatórias, cujo exercício da profissão de educador acompanha mudanças permanentes.

Nesse sentido, vale destacar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, determina à União, em conjunto com a família e a sociedade, que sejam asseguradas às crianças e aos adolescentes os direitos e as garantias fundamentais do ser humano. A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1990), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define entre outras atribuições, a ampla responsabilidade da formação integral do sujeito, e que a educação escolar deverá ser desenvolvida, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprios que, por sua vez, deverá vincular-se às práticas sociais.

Esta última legitima o trabalho pedagógico sobre os temas sociais e contemporâneos - vinculado à saúde, em particular sobre prevenção ao uso de drogas. O trabalho sobre prevenção às drogas na escola, conforme os estatutos legais passam a ser não uma faculdade, mas um compromisso social, que não deve ser confundido como obrigação ou encargo, considerando-se ainda que esse conhecimento para o estudante possa ser convertido em uma ferramenta cognitiva de sobrevivência no meio social amplo.

Os estudantes pesquisados foram perguntados se os professores participaram, de alguma maneira, das aulas do PROERD. As atividades desempenhadas pelo professor em colaboração, no auxílio ao Educador Social do Programa ocorreram predominantemente nas dinâmicas de grupo, organização das atividades inscritas nos livros do estudante e, em alguns casos, o professor realizava a correção dos cadernos e provas.

Após a aplicação do PROERD, conforme o relato dos estudantes, em 65% dos casos o professor se interessou sobre o assunto prevenção e desenvolveu o tema em sua classe, contudo, em 30% dos casos o trabalho não foi realizado em processo de continuidade.

Em pesquisa realizada por Brunetta (2006, p.83) junto a policiais-militares educadores sociais do PROERD sobre a autoridade policial na escola, a respeito da ausência do professor e sua alienação frente às atividades propostas, assim se expressou o policial:

Tem escolas em que eles são alheios (os professores), você entra na sala, às vezes ele fica, ou às vezes ele até sai e você vai ver o professor só na hora em que ele está esperando pra entrar ou que ele está lá no fundo que já deu seu horário então você vai embora.

Nos casos em que o professor aplicou o trabalho de prevenção, os estudantes relataram que os temas aplicados foram relativos aos efeitos das drogas no organismo (46,2% dos percentuais válidos) e discussão aberta do tema em sala de aula (15,4% dos percentuais válidos). Pode-se considerar que, após a aplicação de um programa de prevenção na escola, os professores tendem a se interessar mais sobre o tema abordado, bem como, essa intervenção ocasiona influência na sua prática pedagógica.

Convém ressaltar que o interesse dos estudantes e professores sobre o modo de funcionamento das coisas e do mundo social, em conexão com as disciplinas do currículo foram os temas que mais apareceram em uma pesquisa realizada por Rogoff (1990). Essa pesquisa teve por objetivo investigar quais os conhecimentos que devem ser transmitidos no currículo da escola nas várias áreas do conhecimento. Portanto a exposição à escolarização traz mudanças no desempenho cognitivo, como pode ser observado em algumas situações em que houve estímulos positivos do ambiente bioecológico ou ocasiões em que o sujeito demonstrou ter relativamente desenvolvido conceitos cotidianos.

Pode-se dizer então, de acordo com os dados apresentados para a 2ª etapa de pesquisa, que estímulos externos, como a aplicação de um programa de prevenção primária às drogas na escola instigam as educadoras para a continuação e realização dessa atividade pedagógica, bem como, incita as professoras a buscar conhecimentos na área, quanto mais conectados forem os assuntos com as questões do cotidiano dos estudantes.

Das professoras que falaram sobre prevenção ao uso de drogas na escola, 77,8% dos estudantes informaram que o professor utilizou o quadro de giz e em 22,2% o uso de cartaz para dar suporte às atividades pedagógicas sobre drogas. Após a 2ª etapa de pesquisa, os professores ampliaram o uso de recursos com textos, cartazes, quadro de giz e vídeos.

O que se pode observar nesse caso, é que os professores após a aplicação das lições do PROERD (em dez semanas consecutivas) ampliaram seu repertório de recursos didáticos utilizados, considerando-se ainda que os estudantes interagiram mais e gostariam que os professores falassem sobre educação preventiva sobre drogas na escola com mais frequência. Presume-se que a utilização de recursos didáticos diferenciados pode proporcionar a melhoria na elaboração conceitual, no

sentido dos conceitos científicos eventualmente adquirirem significados concretos para a criança ou adolescente.

Para a pergunta “quais os temas que julgam relevantes para discutir em sala de aula?”, como resposta obteve-se, que 65% estão relacionados aos efeitos das drogas no organismo, 20% sobre comportamento das pessoas e efeitos no organismo e 15% como ensinar as pessoas a não usar drogas.

Os estudantes foram questionados se em algum momento presenciaram outro estudante a usar drogas, dentre elas o álcool e o tabaco na escola. A maioria apontou que nunca presenciou (75% dos casos) e 25% observou o uso de drogas fora da escola. Os respondentes afirmaram também que nunca observaram funcionários ou professores usando medicamentos no ambiente da escola.

Quando perguntados sobre o que pensam do PROERD, 50% dos estudantes apontaram que o Programa ajuda a ficar longe das drogas, 30% responderam que é bom para o futuro e 20% destacaram que o Programa ensina a dizer não às drogas.

Durante a pesquisa os estudantes forneceram respostas curtas e, mesmo estimulados a ampliarem o seu espectro, demonstraram o acervo pessoal léxico bastante reduzido. Isso pode ser observado quando cita seu pensamento sobre o Programa, que de maneira genérica diz que “o PROERD ajuda a ficar longe das drogas”. As sentenças são expressas de modo limitado e isso pode ser confrontado com os objetivos pedagógicos do PROERD que, entre outros, busca auxiliar na construção do sistema social de prevenção às drogas e à violência. A utilização das estratégias pedagógicas proporciona ao estudante ferramentas psicológicas que o habilitam a resistir às pressões de grupos ou sujeitos isolados, conhecer sobre prevenção, noção de legalidade, por exemplo. A rigor, o Programa fornece elementos conceituais que não estão presentes nas falas dos estudantes.

Embora boa parte dos estudantes não apresente conceitos ampliados sobre prevenção, observa-se que eles têm clara noção sobre os riscos do uso dessas substâncias, ainda que não as declare com as suas especificidades, podendo-se destacar três aspectos importantes nessa análise:

- O primeiro diz respeito ao estudante “dizer não às drogas”, onde ocorre a generalização do termo para distintas situações do cotidiano em que poderá estar acometido, quando da oferta de substâncias psicoativas. Isso ocorre com a maioria dos estudantes nessa faixa etária, e pode ser observado pela pouca evolução nos campos semânticos e léxicos,

quando declaram sobre o seu pensamento quando lhes são ofertadas drogas;

- A segunda observação se refere ao estudante apresentar a noção de que as drogas fazem mal ao organismo humano, ou seja, os estudantes sabem que a substância causa danos no organismo, problemas para as famílias, mas por vezes, não apresentam um acervo semântico e léxico ampliados para declarar esses aspectos;
- E, a terceira observação se refere ao trabalho pedagógico com a estratégia preventiva da afetividade, em que é realizada a importante aproximação entre o policial-militar e o estudante no período de aplicação do Programa (dez semanas consecutivas com uma hora semanal). Um indicador de que essa estratégia se torna funcional é que na pesquisa, após a aplicação do Programa, todos os estudantes pesquisados lembraram-se do nome dos policiais-militares que aplicaram o Programa na escola.

A isso se pode invocar o conceito de atividades molares que desempenhadas pelo educador (no caso em tela, o Educador Social do PROERD), afetam diretamente o desenvolvimento do estudante em outros ambientes tais como os lares e subsequentemente a escola. Bronfenbrenner (2002) diz que o potencial desenvolvimental do ambiente da escola depende do potencial que os adultos (educadores) criam e mantêm possibilidades e oportunidades para os estudantes se envolverem em atividades molares e estruturas interpessoais progressivamente mais complexas.

No currículo do PROERD para a quarta série do ensino fundamental, os estudantes foram indagados sobre quais as atividades que mais gostaram. As encenações realizadas pelos estudantes em simulações de situações reais foram as mais citadas (40% dos escores percentuais válidos), seguida das explicações contidas nas dez lições do Programa, as tarefas e as explicações sobre o efeito das drogas.

As simulações contidas na lição número sete do currículo do PROERD para a 4ª série/5º ano do ensino fundamental, denominada de “Decidindo de forma confiante”, foram desenvolvidas para que os estudantes possam realizar a sua contextualização na vida real.

As atividades são realizadas na forma de teatro em que o Educador Social do PROERD convida voluntários, dentre os estudantes, para simularem situações derivadas de possibilidades reais da oferta de drogas. A aplicação das situações é procedida em três momentos distintos e instruída pelo Educador Social do PROERD: no primeiro momento o estudante é informado sobre os tipos de pressão (pessoal e coletiva); no segundo momento são identificadas as posturas para negar a substância psicoativa ofertada (inseguro e passivo, exigente e agressivo confiante e seguro) e, no terceiro momento, as simulações de resistir de maneira sempre confiante e segura.

Ressalta-se que a teatralização de situações da vida real, como as situações em que os estudantes resistem às pressões pessoais e de grupos, visa reforçar tão somente os fatores de proteção. Essa estratégia adotada, de caráter comportamental, deve estar vinculada a outras estratégias, como o incentivo ao fortalecimento do diálogo familiar sobre prevenção, construção de um ambiente estável na família, desenvolver alto grau de motivação nos estudantes que participam do curso, trabalho com a autoestima, e outros.

Jerome Bruner⁶¹ (1962, citado por MOLL, 1996, p. 304) destaca que quando o trabalho pedagógico é realizado adotando-se estratégias como o conto, estudo de textos, uso de bonecos, teatro, e outros, a criança se abre para o raciocínio. O autor ao se referir sobre essas estratégias destaca que “o jogador tem que se preocupar com a possibilidade de fracasso, porque no jogo o ponto focal é a exploração e a manipulação dos meios, e não o cumprimento dos objetivos predeterminados.” Portanto, segundo o autor, no jogo não há pressões ou a obrigação de produzir respostas completas ou produtos finais, pois asseguram um sentido de liberdade e controle encorajando o participante a testar as possibilidades, atividades, papéis sociais e pessoais, de maneiras novas, inventivas, proporcionando a formação de conceitos e a exploração da situação apresentada e de papéis sociais.

Bronfenbrenner (2002) faz uma ressalva e orientação sobre as pessoas com quem se interage em uma dada situação, e no caso em tela, a atividade comportamental de simulações da vida real. A primeira observação diz respeito ao ambiente restrito que o policial-militar (Educador Social do PROERD) dispõe: a sala de aula. As situações da vida real são permeadas por influências interpessoais,

⁶¹ BRUNER, J. *Introduction. In: Vygotsky, Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 1962.

evolução do comportamento, diferentes espaços e pessoas, e outros aspectos que devem ser levadas em consideração quando realizada a atividade de reforço e modelagem comportamental, uma vez que o objeto que se trata é de aprendizagem social nas transições ecológicas.

Nesse sentido, o autor dá pistas sobre a possibilidade na perspectiva ecológica, das formulações pedagógicas possuírem falhas, como ignorar o impacto dos aspectos não-sociais no ambiente, incluindo a natureza importante das atividades nas quais os participantes se envolvem, e o segundo, e o mais importante, delimita o conceito de ambiente a um único espaço imediato contendo o sujeito (microsistema). Portanto, as influências externas podem desempenhar um papel crítico na definição do significado da situação simbolizada para a pessoa através das simulações da vida real.

O segundo aspecto observado, não inserido formalmente na pesquisa, é a satisfação dos estudantes em poderem desempenhar o papel de multiplicadores de informações preventivas sobre drogas na sua família e comunidade.

A conquista de um novo papel na sociedade pelos estudantes, ou seja, à condição de multiplicador de conhecimentos sobre a prevenção às drogas, permitem a alteração/transição de função do sujeito no ambiente bioecológico, ou seja, a transição ecológica. Como a transição ecológica pode ser facilitada pela interação com as pessoas que ocupam determinados papéis sociais, como a participação em um repertório cada vez mais amplo, advém a importância das mães/pais ou responsáveis e do professor no processo formativo do sujeito. Ou seja, tanto os estudantes como as mães/pais ou responsáveis e professores, passam a compartilhar e desempenhar em conjunto esse outro papel social (o de multiplicador), na medida em que têm consciência da sua nova atribuição e de seu significado social.

4.3 A PESQUISA COM PROFESSORES

4.3.1 Caracterização dos Sujeitos de Pesquisa

As professoras selecionadas, todas regentes de quartas séries do ensino fundamental, são de escolas de periferia de um município da RMC, e que ainda não haviam participado das atividades de apoio com os educadores sociais do PROERD,

independente de conhecerem ou não o Programa. A Secretaria da Educação do município indicou sete escolas municipais, para a distribuição dos TCLE e dos questionários semi-estruturados a 30 educadoras, das quais foram sorteadas dentre as que entregaram o TCLE preenchido e com a autorização de sua participação, e selecionadas para a pesquisa 20 professoras.

Todos os participantes da pesquisa (N=20) são mulheres (professoras), na faixa etária de 18 a 51 anos de idade, em que a maior frequência etária situa-se na faixa de 29 a 48 anos, o que corresponde a 90% do percentual acumulado. Observou-se que 50% das professoras são casadas, 30% solteiras e 20% amasiadas.

No que se refere à escolaridade, 55% possuem nível superior e 45% possuem com especialização A renda mensal variável, somada ou não ao cônjuge, está na faixa de dois a oito salários mínimos.

Em análise realizada com X^2 para descobrir se existe uma relação significativa entre a renda familiar e escolaridade. O valor X^2 foi de 27,438 com uma probabilidade associada de (valor p) $p < .005$ para um grau de liberdade de 2, o que indica que há diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas. Assim, foi observado o percentual homogêneo do grupo de educadoras que possuem o curso de pós-graduação e a variação discreta das que possuem o curso de graduação em relação as faixas salariais. Pode-se concluir, no caso em tela, que neste caso, a questão salarial não é preponderante para a qualificação da educadora.

Outra análise com o X^2 foi executada para descobrir se existe uma relação significativa entre a escolaridade e estado civil. O valor X^2 foi de 26,128 com uma probabilidade associada de (valor p) $p < .005$ para um grau de liberdade de 2, o que indica existir diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas. Nessa análise verificou-se que 40% das participantes são casadas e formadas em curso superior e apenas 10% têm curso de pós-graduação e são casadas. As professoras solteiras e que possuem pós-graduação correspondem a 20%. Considerando-se a faixa salarial familiar e individual, os dados sugerem que o elevado percentual de professoras sem pós-graduação está relacionado com o poder aquisitivo do casal e a ocupação diária destinada à família.

Quanto à religião, 65% das professoras são católicas e 25% evangélicas, 5% Testemunha de Jeová e 5% Espírita. Na análise com o χ^2 , executada para descobrir se existe uma relação significativa entre a religião das respondentes e o consumo de álcool e/ou tabaco, O valor χ^2 foi de 7,030 com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de liberdade de 2, o que indica que não existe diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas, contudo, deve-se considerar a não homogeneidade da amostra (N=20). Na análise foi observado que o percentual de educadoras católicas que fazem o uso de álcool e/ou tabaco é de 21% e de evangélicas é de 15,8%, o que aponta uma relação não significativa do ponto de vista estatístico, bem como a diferença percentual é discreta.

4.3.2 Conceito sobre Drogas

As professoras foram perguntadas se sabem o que é droga, e a totalidade (100%) mencionou que sabia o seu significado.

Na sequência lhes foi perguntado se sabem que determinadas substâncias psicoativas (cerveja, medicamentos, cigarro, maconha, crack e cola de sapateiro) são drogas.

Sobre a cerveja, 95% das respondentes afirmaram que esta substância é droga e 5% das educadoras não a consideram.

No que se refere ao cigarro, medicamento, *crack* e cola de sapateiro todas essas substâncias citadas foram apontadas como drogas.

Quanto à maconha, 95% das respondentes apontaram ser a maconha droga e apenas 5% não.

Os dados indicam que a maioria das professoras tem a noção de que as substâncias mencionadas são drogas.

Observa-se nesse caso a natureza do conceito binário característico da concepção clássica, conforme a natureza das respostas: ser droga e não ser droga. O questionário semi-estruturado forneceu às educadoras a possibilidade de descrever a razão da sua opção resposta, no entanto nenhuma das educadoras forneceu mais detalhes sobre a sua opção, o que reforça a noção da tipicidade do conceito droga.

Ao serem perguntadas por que as drogas são chamadas dessa forma, as educadoras apresentaram respostas com conteúdos distintos que deram origem a seis categorias, conforme especifica o Quadro 18.

As categorias com maior predomínio de respostas são as de:

- Conteúdo genérico (n=5): apresenta pouca ou quase nenhuma descrição dos efeitos orgânicos, psicológicos e sociais das substâncias psicoativas;
- Conteúdo orgânico (n=3): menciona de maneira parcializada os efeitos no organismo;
- Conteúdo psicológico (n=2): que da mesma forma que o conteúdo anterior, não aparece aprofundamento dos termos empregados no que se refere às implicações no sistema nervoso central;
- Conteúdo multivariado (n=5): aponta questões associadas aos fatores do meio social, orgânicos e os psicológicos;
- Conteúdo de composição química (n=4): como uma tentativa de explicar através do nome de substâncias, seu caráter psicoativo, propriedades químicas e efeitos orgânicos;
- Conteúdo semântico, com apenas uma frase mencionada, essa categoria diz respeito ao significado da palavra, a explicação da origem e as variações da significação vocabular. No entanto, essa categoria foi a que apresentou menor frequência e ao mesmo tempo a mais esperada para a presente análise.

A maioria das educadoras (95%) apontou que as drogas são chamadas dessa maneira, adotando explicações construídas a partir de teorias de explicação da realidade e de suas experiências que estão diretamente relacionadas ao plano das idéias e das relações sociais.

As explicações sobre o porquê das drogas serem chamadas dessa forma têm ampla conexão com o senso comum por ser um enunciado que expressa informações de um modelo de explicação causal, uma vez que não explica a manifestação do fenômeno, o estabelecimento da relação de causa e efeito, típicos do conceito científico. Tal fator pode ser notado, pois as educadoras não utilizaram categorias como a explicação de seu significado pelo histórico da palavra droga, contextualização pela saúde, educação ou outros meios que poderiam contribuir e concorrer para a elaboração do *constructo* drogas.

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES
Conteúdo genérico	Não trazem benefício a quem usa
	Não tenho certeza. Talvez por trazer um prazer imediato com consequências trágicas
	Mal para as pessoas
	Faz mal para o organismo
	Porque fazem mal às pessoas, prejudicam o indivíduo
Conteúdo orgânico	Alteram o funcionamento natural do organismo
	Causam dependência orgânica e faz mal
	De alguma maneira, prejudicará algum órgão, quando usado, ou seja, quem usar poderá sofrer algum efeito colateral
Conteúdo psicológico	Porque muitas vezes age na cabeça e interferem no comportamento na forma de sentir ou pensar
	São substâncias que alteram o comportamento das pessoas a curto e em longo prazo
Conteúdo multivariado	Substância química que causa diferentes reações no corpo e que vicia rápido ou lentamente, que vicia psicologicamente, ..., ou que vicia drasticamente ou eventualmente.
	Causa dependência e altera o sistema nervoso
	Por causar dependência física e psicológica
	Viciam, causam dependência e fazem mal
	Pelo perigo que representam, não apenas para o usuário, mas para a sociedade, como o aumento da violência, transmissão de doenças, despesas para o Estado

Continua na pág. 274.

Continuação do Quadro 18.

CATEGORIAS	RESPOSTAS DOS PROFESSORES
Composição química	São quaisquer substâncias naturais ou produzidas em laboratórios, como os remédios, que antes eram vendidos em drogarias, por isso a relação com o nome droga e drogaria.
	Provocam mudanças químicas no organismo e alteram o estado emocional da pessoa
	São substâncias químicas que causam dependência e deterioram o organismo
	São narcóticos, entorpecentes, substâncias químicas que alteram os sentidos
Conteúdo Semântico	No meu entender vem da palavra drogaria, nome dado às farmácias antigamente

QUADRO 18 – RESPOSTAS CATEGORIZADAS DAS PROFESSORAS SOBRE O SIGNIFICADO DA PALAVRA DROGA

As seis categorias apresentadas concentram elementos de duas abordagens conceituais: a concepção prototípica e concepção teórica.

Os elementos relacionados à concepção prototípica apresentam uma coleção de características atribuídas (tipicidade) ou o melhor exemplar do conceito. As frases

abaixo caracterizam bem os atributos do conceito drogas, pois o sujeito considera que os membros do conceito têm entre si, semelhanças de família:

***Mal para as pessoas
Faz mal para o organismo
Não trazem benefício a quem usa***

Essas semelhanças de família apresentam propriedades e caráter de natureza contínua (gradual), caracterizando-se em um protótipo. A natureza gradual do conceito pode ser observada pela evolução dos níveis taxionômicos (adotados na concepção clássica e prototípica), que são o nível de conceito básico, superordenado e subordinado.

Dos três exemplos apontados, conceito básico poderá ser identificado quando se menciona que “a droga faz mal para o organismo”. Para o nível de conceito superordenado a frase “mal para a família” e o conceito subordinado “Não trazem benefício a quem usa”. Destaca-se ainda que os conceitos de nível básico são os aprendidos mais rapidamente pelas pessoas e os de mais rápida aplicação e recuperação pela memória, portanto, primeiro tem-se a noção que a droga faz mal para o organismo, para depois a generalização para espaços mais amplos como a família e meio social. O conceito de nível subordinado representa uma derivação explicativa de um conceito superordenado, como a sentença: “são narcóticos, entorpecentes, substâncias químicas que alteram os sentidos”. A explicação “substâncias químicas que alteram os sentidos” se refere ao nível subordinado da categoria conceitual composição química.

Outra característica das frases que compõem as seis categorias é a relação de conceitos contidos em algumas sentenças apresentadas. Os conjuntos dessas relações que articulam os conceitos entre si formam redes e que são denominadas de teorias, no entanto, nesse contexto, não deve ser entendido apenas como teorias científicas, mas também como estruturas cognitivas de senso comum.

As frases que representam a concepção teórica, conforme se pode observar nas idéias das professoras, buscam leis e princípios universais de funcionamento, em uma teoria apresentada como um conjunto de explicações em uma rede de significados, conforme as sentenças a seguir.

São quaisquer substâncias naturais ou produzidas em laboratórios, como os remédios, que antes eram vendidos em drogarias, por isso a relação com o nome droga e drogaria;

Pelo perigo que representam, não apenas para o usuário, mas para a sociedade, como o aumento da violência, transmissão de doenças, despesas para o Estado

Porque muitas vezes age na cabeça e interferem no comportamento na forma de sentir ou pensar.

Observa-se que as sentenças mostram que o desenvolvimento das teorias subjetivas não se processa da mesma perspectiva de conteúdo para todas as educadoras, diferindo-se pelos seus domínios conceituais.

Enquanto apareceram frases que mencionavam questões relacionadas ao modo de produção química da droga e a sua relação histórica, outra relacionou com situações de ordem social e econômica, bem como a sua influência na mudança de comportamento do sujeito.

O que fica claro nas frases de conteúdo mais elaborado é a busca pela coerência conceitual e a representação das relações inter e intra-conceituais na construção de um conhecimento mais geral do mundo.

Pode-se observar nas frases expressas no Quadro 18, que as concepções prototípicas (em especial as de nível subordinado) são preponderantes em relação à concepção teórica. Essa afirmação indica que pode haver uma discrepância entre o educador se sentir apto para desenvolver conteúdos sobre prevenção às drogas e ter o conhecimento necessário e de qualidade para o trabalho pedagógico. Isso reforça a idéia central contida na presente pesquisa sobre a influência do meio social na formação de conceitos sobre drogas em estudantes na faixa de transição da infância para a adolescência, que a escola (o professor) é responsável por essa construção conceitual através dos conceitos científicos quando forma díades com os estudantes.

Na sequência, serão discutidas outras questões relacionadas ao tempo de atuação na atividade docente, se realizam o trabalho de prevenção na escola e se a educadora sabe o que é droga, com teorias de formação de professores.

A análise com o X^2 foi realizada para descobrir se existe uma relação significativa para o tempo de atuação na atividade docente e se realizam o trabalho de prevenção na escola. O valor X^2 foi de 18,284 com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de liberdade de 4, o que indica que não existe diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas, contudo, deve-se considerar a não homogeneidade da amostra (N=20).

De acordo com as variáveis correlacionadas foi respondido pelas professoras que o trabalho de prevenção é realizado pelas educadoras com o tempo de profissão docente:

- De 21 a 25 anos de docência – 15% dos casos sempre realizam a atividade de prevenção;
- De 16 a 20 anos e de 25 a 30 anos – somados os percentuais, 30% realizam essa atividade ocasionalmente;
- De 11 a 15 anos – 10% dos casos o fazem raramente.

Para descobrir se existe uma relação significativa para o tempo de atuação das educadoras e se sabe o que é droga, foi ainda realizada uma análise com o χ^2 . O valor χ^2 foi de 23,839 com uma probabilidade associada de (valor p) $p < .005$ para um grau de liberdade de 2, o que indica a existência de diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas. Observou-se que no tempo de 6 a 20 anos de profissão docente 45% (distribuição em três extratos com a soma de 15% por extrato) das participantes julgam ter conhecimento do que é droga e, no extrato de 21 a 25 anos de profissão docente, 20% das respondentes tem conhecimento sobre o assunto.

Ressalta-se que as professoras na faixa 21 a 25 anos são as que apresentam maior percentual no que se refere ao conhecimento sobre drogas e ao mesmo tempo as que realizam com mais frequência as atividades de prevenção, por conseguinte, as que apresentam maior compromisso com a prevenção.

Dois são os autores que podem traduzir essa relação entre o desenvolvimento maturacional do educador e a mudança das crenças do educador sobre as posturas pedagógicas, respectivamente, Picle (1985) e Guskey (1989).

Nesse estudo foi utilizada como referência a explicação do modelo de desenvolvimento maturacional de Picle (1985), que pode explicar como o educador alcança a maturidade profissional através de processo de evolução que vai desde a concepção técnica e instrumental do conhecimento até a concepção mais científica ou filosófica.

No que se refere à concepção técnica, que compreende a formação desse profissional em curso altamente técnico, no decorrer do tempo, passa a uma condição reflexiva do conhecimento profissional. A dimensão pessoal detém a idéia da imitação dos profissionais mais experientes. A terceira dimensão refere-se aos

procedimentos realizados pelos educadores, que vai do nível inicial concreto/abstrato, fechado/subjetivo (voltado ao *self*) ao nível crítico/perspectiva, aberto com horizontes amplos de concepção.

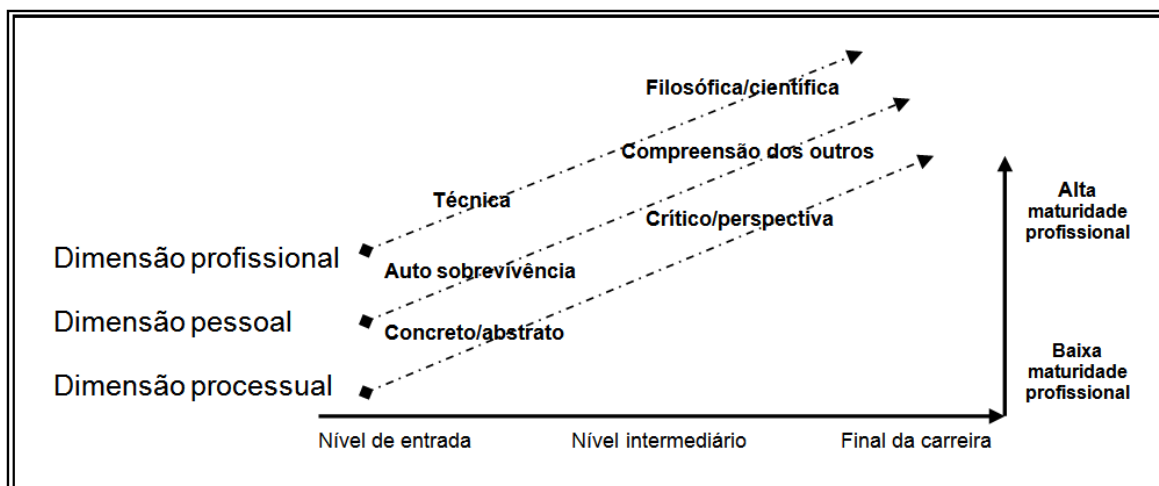


FIGURA 13 - FATORES DE EVOLUÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA MATURIDADE DE EDUCADORES

FONTE: PICLE, 1985 (Adaptado pelo autor, 2006).

O modelo de desenvolvimento maturacional de Picle (1985), representado na Figura 13, descreve como o educador alcança a maturidade profissional. No eixo “x” (linha horizontal) consta a progressão temporal na carreira do educador e no eixo “y” (linha vertical anversa) representa o nível de maturidade alcançada pelo educador. A relação dos eixos “x” e “y” sugere que o nível de maturidade do sujeito é diretamente proporcional à progressão na carreira do educador. Na pesquisa realizada por Picle (1995) foram levantadas três instâncias de dimensão na carreira do professor (Dimensão profissional, pessoal e processual), que são caracterizadas por retas na posição inclinada, com o desenvolvimento de nível básico ao avançado.

Ressalta-se que o desenvolvimento maturacional dos educadores não ocorre necessariamente de forma linear ou de maneira progressiva e variam de acordo com cada sujeito através do seu processo histórico de formação, experiências anteriores, qualidade e duração das interações dentre outros fatores.

A mudança das crenças do educador sobre as posturas pedagógicas, de acordo com Guskey (1987) se processa de maneira difícil dado que os processos de aprendizagem são pessoais e ensejam trabalho contínuo de auto-formação. Contudo, os educadores acreditam que são capazes de modificar sua conduta

docente, sem que estejam totalmente convencidos de que aquilo que fazem poderá repercutir positivamente nos estudantes.

O modelo de Guskey (1989), Figura 14, apresenta uma orientação temporal no processo de mudança do educador, que passa do desenvolvimento profissional, à mudança na prática de ensino do professor, mudança no rendimento dos estudantes para a mudança nas crenças e atitudes do professor. A sequência apresentada não se processa de maneira linear, uma vez que o educador experiente, planeja a sua prática pedagógica de diferentes maneiras, cria espaço e possibilidades de mudança conceitual, para se ajustar, finalmente no modelo sugerido pelo autor:

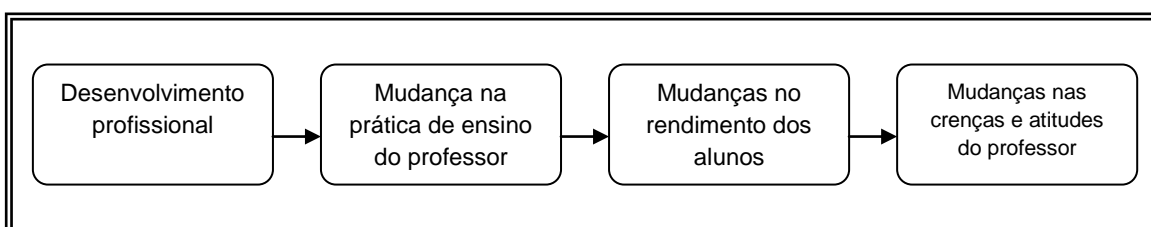


FIGURA 14 – MODELO DE MUDANÇA DO EDUCADOR (GUSKEY, 1986)

FONTE: GARCÍA, 1999.

Assim, de acordo com os dois modelos apresentados, de Picle (1985) e Guskey (1989), percebe-se que quanto maior a maturidade profissional, nas três dimensões apresentadas, maiores as mudanças nas crenças e atitudes do professor sobre a sua responsabilidade com a prática docente e temas sociais e contemporâneos, como é o caso da prevenção.

As variáveis confrontadas, saber o que são as drogas e o significado, com base nas respostas indicam apresentar um descompasso conceitual.

O papel de confrontação dos conceitos cotidianos e científicos para os educadores deve ser concebido como experiência que decorre ao longo da sua vida e a construção destes se dá pelo processo de mediação por signos na formação de significados, e a sua conseqüente interposição pela linguagem que coloca em tela as interações entre estudantes, objetos e circunstâncias em contextos sociais e culturais, frequentemente distintos.

Nesse sentido, no que se refere ao trabalho pedagógico realizado pela escola, uma das grandes contribuições da teoria da formação de conceitos é o olhar da escola sobre o ensino em tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios dos estudantes para trabalhar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

Considerando-se que o campo de estudos que compõem a prevenção é amplo e multidisciplinar.

Para Mendonça (1985, p. 17) “os conceitos são construções lógicas, estabelecidas de acordo com um quadro de referências. Adquirem seu significado dentro do esquema de pensamento no qual são colocados”.

Professores, assim como os estudantes e seus pais/mães, têm seus conceitos prévios sobre drogas e outras temáticas que compõem a complexa rede de conhecimentos que vai sendo tecida a partir dos fios da experiência cotidiana em diferentes contextos ecológicos. A rede de experiências validadas pela prática docente e disponibilizada nas díades professor-estudante ou em tríades professor-estudante-família dá sustentação ao processo necessário para a prevenção no ambiente escolar. Conforme Robaina (2010, p. 42), “dessa inter-relação pode depender o rumo da sua vida”.

4.3.3 Conceito de Legalidade

O conceito de legalidade foi analisado a partir das respostas dadas pelas professoras ao serem questionadas como as drogas são classificadas.

Quanto à legalidade, 55% das respondentes mencionaram que sabiam dizer como as drogas são classificadas, 25% dessas não sabiam dizer e 20% não tinham certeza se sabiam conceituar. Nesse sentido, quando foram questionadas se saberiam dizer o que são drogas legalizadas e ilegais, 85% das professoras responderam que sabiam dizer o seu significado. Assim como as mães/os pais ou responsáveis, pode-se observar o conflito conceitual entre as respostas das perguntas, quando solicitados os termos “legalidade” e “drogas legalizadas/ilegais”.

Foi constatado que 40% das respondentes conhecem alguma lei sobre drogas e 60% afirmaram que não sabem ou não tem opinião a respeito.

As educadoras foram perguntadas sobre o que sabem sobre a lei que proíbe o consumo de bebida alcoólica e direção e sobre a lei que proíbe o consumo de cigarro em locais públicos, tendo em vista sua atualidade no contexto brasileiro.

Sobre a lei que proíbe o consumo de bebida alcoólica, dos percentuais válidos, 43,3% a julgam importante para a sociedade; 27,3% acreditam que reduziu o consumo e para 29,5% ressaltou a redução no número de acidentes. Sobre a lei

que proíbe o consumo de cigarro em locais públicos, 36,9% dos percentuais válidos acreditam que reduziu o seu consumo e o mesmo percentual acha importante para a sociedade. E os outros percentuais para se chegar a 100%

As professoras ao serem indagadas sobre a legalidade e se conhecem alguma lei sobre drogas, aproximadamente a metade das respondentes sabem responder aos dois quesitos apontados.

Importa ressaltar que as educadoras que não conheciam leis sobre drogas responderam sobre a lei que proíbe o consumo de bebida alcoólica e direção e sobre a lei que proíbe o consumo de cigarro em locais públicos, uma vez que a questão oferecia alternativas de escolha ao sujeito respondente.

A análise com o X^2 foi realizada para descobrir se existe uma relação significativa entre o que a educadora a respeito do que é droga legalizada/ilegal e o conhecimento de alguma lei sobre droga. O valor X^2 foi de 4,052 com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de liberdade de 4, o que indica que não existe diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas, contudo, deve-se considerar a não homogeneidade da amostra ($N=20$). As professoras, em 35% dos casos apontaram que sabem o que são drogas legalizadas/ilegais e conhecem leis sobre drogas, no entanto 40% delas têm conhecimento do que é droga legalizada/ilegal mas não conhecem lei alguma sobre droga. Vale ressaltar, que os demais percentuais não citados na presente análise de correlação ($\Sigma=100\%$), não foram mencionados em função da elevada quantidade de correlações com percentuais baixos e sem significado estatístico.

As respondentes ao serem perguntadas se conhecem alguma droga legal, 90% apontou que sim e indagados se conhecem alguma droga ilegal 80% das respostas válidas apontaram que sim e 15% não sabem ou não têm opinião sobre o assunto.

O que se pode observar nessas relações estatísticas é que as educadoras tem a noção de legalidade (90%/80%), no entanto, mais da metade das professoras (40%) não se interessam em conhecer sobre o assunto, o que caracteriza falha na dimensão profissional. Por outro lado, as educadoras que conhecem e se interessam sobre os estatutos sociais que regem as questões de direito, podem demonstrar não apenas o conhecimento sobre o tema jurídico em questão, mas a noção sobre a construção de regras e combinados e outros campos de domínio

conceituais pressupõe a construção em uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade na área de conhecimento social.

Assim, no caso específico, o conhecimento sobre as leis, e a razão da construção social da regra, não deve ser de exclusividade dos operadores da área do Direito. Conhecer sobre leis, o seu processo legislativo, os mecanismos ideológicos de criação das normas que regem as condutas humanas e as coisas, possibilita ao professor desenvolver o tema e transpô-lo didaticamente, com a finalidade de construir e significar em conjunto com os estudantes a noção de como a sociedade é governada, regida, administrada, dentre outros elementos importantes para a formação de conceitos nesse domínio de conhecimento.

4.3.4 Efeitos no Organismo

As professoras foram solicitadas a responder aspectos relacionados aos efeitos das drogas no organismo. As respostas foram variadas dentre as substâncias psicoativas sugeridas na presente pesquisa (cerveja, tabaco, medicamento, maconha, *crack* e cola de sapateiro).

Nesse sentido, como as questões apresentadas foram de múltipla escolha com respostas variadas, as frequências tem valor superior a N=20, bem como, serão apresentadas respostas que mais ressaltam e tem significado estatístico para a análise da presente pesquisa, conforme a Tabela 11.

TABELA 11 – EFEITOS DAS DROGAS NO ORGANISMO

Efeitos das drogas	Efeito das drogas		Cerveja		Maconha		Remédio		Crack		Cola sapateiro		Cigarro	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Sensação de bem-estar	14	20,58	10	25,0	17	38,63	9	20,45	8	20,00	10	29,41	10	22,72
Causa doenças	12	17,64	11	27,5	5	11,36	3	6,52	8	20,00	5	14,7	17	38,63
Tontura	14	20,58	12	30,0	11	25,0	4	8,69	3	7,5	8	23,52	3	6,81
Cura doenças	7	10,29	0	0	0	0	18	39,13	0	0	0	0	0	0
Não tem efeito	2	2,94	0	0	1	2,27	1	2,17	1	2,5	0	0	1	2,27
Pode matar	18	26,47	7	17,5	9	20,45	11	23,91	17	42,5	8	23,52	13	29,54
Não tenho opinião	1	1,47	0	0	1	2,27	0	0	3	7,5	3	7,5	0	0
	68	100,0	40	100,0	44	100,0	46	100,0	40	100,0	34	100,0	44	100,0

Sobre os efeitos das drogas no organismo, 20,6% das professoras têm a noção que as drogas causam sensação de bem-estar e 26,5% dos percentuais

válidos apontaram que a droga pode matar, os demais escores de maior magnitude encontram-se distribuídos entre causar doenças, tontura e que a droga pode curar doenças.

Sobre a cerveja, 25% do percentual válido apontam que causa sensação de bem-estar e 27% que causa doenças. Quanto à maconha, em 38,6% dos percentuais válidos menciona como uma substância que causa sensação de bem-estar, 11,4% que causa doenças e 20,4% que pode matar. Sobre o remédio, em 39,1% aponta que cura doenças e 20,4% que causa sensação de bem-estar.

No que se refere ao *crack*, 42,5% do percentual válido indica que o sujeito que o consome pode morrer e em 20% dos usuários causa sensação de bem-estar. Sobre a cola de sapateiro, em 29,4% dos percentuais válidos causa sensação de bem-estar e em 23,5% pode matar. Sobre o cigarro, em 38,6% dos casos causa doenças e pode matar em 29,5% dos casos, bem como causa sensação de bem-estar em 22,7% de seus usuários.

Observa-se que as professoras têm uma clara noção dos efeitos do uso das drogas no organismo e suas consequências sociais. As noções terão validade, do ponto de vista prático para o educador apenas se forem articuladas com os conceitos científicos e no trabalho pedagógico na escola. Portanto os conhecimentos prévios sobre os efeitos das drogas no organismo poderão ser utilizados como ferramenta para o desenvolvimento do trabalho de prevenção.

Vale ainda ressaltar que o “VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública e Privada nas Capitais Brasileiras” realizado pelo CEBRID no ano de 2010, os resultados mostram que a proporção de estudantes que relatou já ter consumido substâncias psicoativas é semelhante à registrada em estudos anteriores, seja com estudantes da rede pública ou privada de ensino (aproximadamente 20% para os estudantes do ensino fundamental e 30% para o ensino médio).

Isso significa que essa parcela percentual dos estudantes tem a noção do uso de determinadas substâncias psicoativas ou os que não tiveram o contato com drogas como álcool e/ou tabaco tem conhecimento pelos exemplos de pessoas da sua comunidade. Tal fator se torna relevante, uma vez que associado ao conhecimento do professor e a do estudante, com a noção dos efeitos das drogas no organismo, esse processo facilitará a elaboração conceitual sobre o tema.

Outro aspecto importante, no que se refere à noção dos efeitos das drogas no organismo, decorre das três abordagens, a concepção clássica, concepção prototípica e concepção teórica.

Conforme a natureza dos conceitos dos professores sugere-se que os conceitos elaborados pelas educadoras seja a concepção clássica, observado pela estrutura das respostas. Ressalta-se que o questionário semi-estruturado aplicado por ocasião da coleta de dados forneceu respostas com base no questionário piloto.

As respostas que aparecerem para as seis substâncias mencionadas são: causa sensação de bem-estar, a droga pode matar, causa doença, tontura, cura doenças. Os termos empregados definem cada substância como um conjunto de propriedades individualmente necessárias e conjuntamente suficientes, de tal forma que uma determinada entidade ou é um membro do conceito ou não é, sem meio termo possível.

Observam-se ainda características da concepção clássica, quando as educadoras citam por exemplo, a cerveja como substância que causa sensação de bem-estar, doenças. O *crack*, que pode matar a pessoa que usa, e descreve com precisão, a natureza que esta atribui aos conceitos (cerveja e *crack*) de forma imutável, em uma lista de propriedades necessárias e suficientes, que são característicos da concepção clássica.

Pode-se observar ainda o gradiente de tipicidade para qualquer categoria na qual os membros são ordenados em termos de suas características típicas, em que, de acordo com os percentuais apresentadas para substância psicoativa mencionada, há em geral um alto nível de concordância entre as professoras em relação a qual dos membros da categoria é mais ou menos típica as características de cada droga apresentada.

Isso corrobora a idéia de que o aprendizado através de conceitos de nível básico (típicos) para conceitos de nível superior são aprendidos de maneira mais rápida pelos estudantes. Assim, os conceitos que os professores demonstram sobre os efeitos das drogas no organismo e os que estudantes mencionam, de acordo com a tipicidade das categorias de drogas (de nível básico) tornará a aprendizagem do conceito mais eficaz quando envolve membros típicos da categoria do que quando envolve membros atípicos da mesma.

4.3.5 O Trabalho Pedagógico

Nessa etapa da análise será examinada a atividade pedagógica frente à educação preventiva primária sobre drogas desenvolvida pelo professor em parceria com mães/pais dos estudantes.

A primeira questão levantada versa se a educadora trabalha prevenção sobre drogas em sua turma. Dos escores percentuais válidos 65% das professoras ocasionalmente desenvolvem o tema, 25% sempre e 10% nunca trabalhou, contudo, todas as docentes julgam importante o trabalho de prevenção.

Nesse sentido, 90% das educadoras realizam o trabalho de prevenção, com ou sem frequência, uma vez que esta atividade, de acordo a concepção das educadoras, é altamente especializada e necessita de um esforço a mais, considerando-se as multidimensões do tema. As demandas pedagógicas e de ordem social, para o exercício da profissão de educador deve acompanhar mudanças permanentes, considerando-se a dinâmica social. Para as professoras, sua profissionalização envolve uma série de necessidades dentre as quais se destaca a formação continuada, dada como um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas, prossegue ao longo da carreira e permeia toda prática profissional.

As docentes foram indagadas se buscam informações sobre o tema prevenção ao uso de drogas. Dos percentuais válidos, 45% das respondentes apontaram que ocasionalmente buscam as informações e 40% sempre o fazem. Essas informações são buscadas em sua maioria em anúncios de revistas e jornais (38% dos casos), em sites que abordam o tema (26%) e em livros e periódicos (24%).

Para descobrir se existe uma relação significativa para a busca de informações sobre prevenção e se a professora desenvolve o trabalho de prevenção foi realizada a análise com o X^2 . O valor X^2 foi de 30,083 com uma probabilidade associada de (valor p) $p < .005$ para um grau de liberdade de 1, o que indica que há diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas

Observa-se entre as educadoras pesquisadas:

- 25% sempre buscam informações e sempre desenvolvem o trabalho de prevenção;
- 35% ocasionalmente buscam informações e ocasionalmente desenvolvem o trabalho;

- 15% raramente buscam informações e raramente desenvolvem o trabalho;
- 15% não buscam informações e ocasionalmente desenvolvem o trabalho;
- 10% não buscam informações e não desenvolvem o trabalho de prevenção.

Esses dados indicam a pouca importância dada ao trabalho de prevenção pela escola e professor. Para que essa atividade tenha êxito torna-se importante a tomada de consciência por parte do professor, sobre a qualificação do conhecimento sobre prevenção, sua necessidade e alcance social e a sua aplicação deve estar em sintonia com as necessidades da comunidade escolar.

Como uma forma de verificar a familiaridade do profissional da educação com o tema prevenção ao uso de drogas, uma vez que este se insere no contexto da saúde, educação, psicologia e de diversas disciplinas das ciências humanas, exatas, sociais aplicadas, apropriando-se de seus conceitos, foi perguntado se conhecem algumas siglas tais como: NIDA, CEBRID, GREA, CONEAD, CEAD, SENAD, COMAD, CONAD. Das respondentes, 55% apontaram que não conhecem as siglas apresentadas, 40% mencionaram que conhecem algumas delas e apenas 5% afirmaram que conhece a todas.

Para os leitores de textos sobre prevenção as drogas, sejam em artigos científicos, notícias ou outros meios, com frequência os profissionais da educação se depararão com siglas e termos técnicos que são característicos dessa área do conhecimento. Pode-se observar que 55% dos professores têm pouca familiaridade com o tema o que comprova que as educadoras realmente não buscam informações qualificadas para o trabalho de prevenção.

As professoras foram perguntadas, caso busquem informações na internet, quais estratégias adotam. Das educadoras, 80% pesquisaram em sites de busca da internet, tais como o *Google* e em 5,6% dos casos buscam em sites especializados e sites governamentais. O comportamento de busca de informações na internet pode indicar alguns enfoques:

- Descompromisso com a leitura de livros e periódicos convencionais (material científico, por exemplo);
- Indica a facilidade que a internet trás em sugerir informações em abundância, contudo, o risco de consumir informações não confiáveis;

- O pequeno percentual de procura de informações em sites especializados ou governamentais pode indicar o baixo grau de conhecimento do professor em relação ao trabalho com estudantes, por mais que elas realizem a atividade em sala de aula.

Para as professoras que trabalharam o tema educação preventiva sobre drogas foi perguntado se o assunto abriu caminho para a abordagem de outros temas sociais e contemporâneos. Dos percentuais válidos, 75% apontaram que facilitou o trabalho com outros temas e em 25% dos casos a profissional já havia trabalhado com outros temas sociais e os alunos passaram a entender o assunto “prevenção ao uso de drogas” com maior facilidade.

Observa-se a interconexão dos temas sobre prevenção ao uso de drogas e demais temas sociais e contemporâneos, conforme já apontado, esses assuntos uma vez aplicados aos estudantes, instigam outros assuntos de ordem social que estão imbricados em uma tecitura conceitual e que ao mesmo tempo permite ao educador expandir as formas de conhecimento para espaços mais ampliados, bem como possibilita o desenvolver da sua prática pedagógica.

Os temas sociais contemporâneos, antes denominado de temas transversais, estão previstos na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a prevenção está prevista no tema sobre saúde. A grande discussão desses encaminhamentos por parte dos profissionais da educação é que a educação preventiva sobre drogas e demais temas sociais contemporâneos, seja realizada de maneira espontânea pela escola, sem a necessidade do estabelecimento de uma norma legal, tampouco com caráter coercitivo para o trabalho pedagógico. Dada a certa complexidade do tema, educação preventiva sobre drogas, e outros modalidades de prevenção, caberia um tema específico na lei para a sua ampla abordagem.

Ainda foram questionadas sobre seu preparo para tratar do tema prevenção ao uso de drogas com os estudantes. Dos escores de percentuais válidos, 50% responderam não ter certeza se estão preparadas e 25% não estão preparadas e apenas 25% acreditam estar em condições para a discussão do tema em sala de aula.

Ao se realizar a análise com o χ^2 a fim de verificar se a professora se sente preparada para trabalhar com prevenção e se busca informações. O valor χ^2 foi de 7,861 com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de

liberdade de 4, o que indica que não existe diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas, contudo, deve-se considerar a não homogeneidade da amostra (N=20). Nessa análise observou-se que apenas 20% das educadoras sempre buscam informações sobre drogas e se sentem preparadas para trabalhar o tema.

A importância do preparo do professor para o trabalho pedagógico com temas sociais contemporâneos, e por sua vez, a prevenção às drogas, constitui de fundamental importância a criança na fase de transição para a adolescência, onde segundo Bronfenbrenner (2002), o potencial desenvolvimental de um ambiente aumenta em função do número de vínculos apoiadores existentes entre aquele ambiente e outros ambientes, tais como o conhecimento sobre temas sociais e a relação pedagógica diádica entre professor-estudante. Esse processo é aumentado quando os vínculos apoiadores são pessoas com as quais o sujeito em crescimento desenvolveu uma díade primária (professor-estudante, pai-estudante). Nesse sentido, o potencial desenvolvimental inserido no mesossistema aumentará, formando uma rede de atividade fechada e colaborativa.

O potencial desenvolvimental de um ambiente, seja na família ou na escola, dependerá da extensão em que os pais ou professores criam e mantêm oportunidades para as se envolverem em atividades molares e estruturas interpessoais progressivamente mais complexas, e situações cognitivas, em especial as que propõem confronto com problemas de ordem social, como é o caso da prevenção às drogas.

Outro aspecto abordado visou saber que temas as professoras julgam importantes para trabalhar a educação preventiva sobre drogas em sua turma de 4ª série/5º ano do ensino fundamental (Quadro 19). Das respostas consignadas foi possível selecionar por máxima similaridade das frequências apresentadas, ressaltando-se que o interesse dos professores sobre os efeitos das drogas no organismo e de como realizar o trabalho de prevenção na família, escola e meio social amplo preponderaram sobre os demais temas apresentados.

TEMAS IMPORTANTES
Cigarro, bebida, drogas legalizadas e ilícitas
Autoestima, amizades, aprender a dizer não, trabalhar a autoestima do adolescente
Valores humanos
Papel da mídia na prevenção

Efeitos no organismo humano e consequências para a sociedade
Violência, indisciplina, evasão escolar
Ajudar os pais a identificar as características de filhos dependentes químicos, e maneiras de levá-los a ter mais atenção com o filho
Simulação de situações reais vividas pelas famílias que tenham casos de dependência em seus lares

QUADRO 19 – TEMAS IMPORTANTES PARA SE TRABALHAR COM ESTUDANTES DAS 4ª SÉRIE/5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDA AS PROFESSORAS

Das respostas consignadas, três chamam a atenção pela noção sobre prevenção que as educadoras apresentaram, em que as drogas são um mal, e que a realidade deve ser mostrada, com situações reais da vida cotidiana apresentando-se imagens de dependentes químicos e como todo o processo de autodestruição e comiseração humana ocorre. Para essas educadoras, o importante é desvendar e focalizar as consequências, o vício e não as estratégias de prevenção que privilegiam a valorização à vida.

Mostrar a realidade. Arrancar deles a idéia de traficantes ricos que se dão bem na vida e mostrar a destruição da família, relações com outros crimes, etc.

Seria legal ter DVD com situações reais vividas pelas famílias que tenham dependência em seus lares.

Consequências das drogas e como acontece o vício.

Na concepção repressiva dominante, as drogas são frequentemente percebidas como o mal que precisa ser eliminado para que a sociedade viva em paz, os usuários são vistos como frágeis seres que precisam ser educados para se adequarem às normas sociais. O tráfico e os problemas advindos do uso e da dependência são percebidos como os maiores problemas atuais. O que se pode concluir é que o uso de drogas e o tráfico são um problema sócio-político de grandes dimensões, tanto nacional como internacionalmente, mas que culpabilizar estas substâncias por todos os flagelos da sociedade atual colabora para que outras discussões mais amplas sejam esquecidas.

Outra questão levantada é que o discurso sobre a droga na escola, segundo Cruz (1993), é baseado nos aspectos da farmacologia, da toxicologia, do tráfico, da polícia, da psicopatologia ou da legislação, esquecendo-se dos aspectos formativos, da interação social, ou da organização e da estrutura familiar, bem como dos aspectos educativos. Nesse sentido ocorre uma patologização, biologização ou criminalização da situação apresentada.

Sobre a formação continuada, as respondentes apontaram que em apenas 15,8% dos casos as professoras recebem a formação sobre o tema educação preventiva sobre drogas na escola, somados os escores de percentuais válidos para ocasionalmente e raramente, obtém-se 59,1% e em 20% dos casos os professores não recebem informação alguma da escola sobre prevenção. Observa-se ainda que, de acordo com as professoras pesquisadas, em 50% (dos percentuais válidos), não houve estímulo ou orientação pedagógica por parte da escola, no que se refere ao trabalho de prevenção e apenas 27,8% dos casos houve essa preocupação por parte de escola.

Para se verificar outras instâncias relacionais, foi realizada a análise com o X^2 para descobrir se a educadora recebe formação continuada e se está preparada para realizar o trabalho pedagógico de prevenção. O valor X^2 foi de 15,010 com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de liberdade de 6, o que indica que não existe diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas, contudo, deve-se considerar a não homogeneidade da amostra (N=20). Pode-se observar na análise que 26,3% das professoras sempre/ocasionalmente recebem formação continuada e se sentem preparadas para o trabalho de prevenção. Em 31,6% dos casos as professoras raramente recebem formação continuada e não tem certeza se estão preparadas para o trabalho de prevenção e, em 10,5% nunca recebem formação continuada e não tem certeza se estão preparadas.

Outra análise visou saber se o trabalho de prevenção é realizado pela professora e se esta recebe algum tipo de estímulo. O valor X^2 foi de 10,130 com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de liberdade de 6, o que indica que não existe diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas, contudo, deve-se considerar a não homogeneidade da amostra (N=20). Observa-se que 16% das educadoras recebem estímulo por parte da escola e desenvolvem o trabalho de prevenção, por outro lado, 11% às vezes recebem estímulo, mas sempre realizam o trabalho de prevenção e 11% das pesquisadas recebem estímulo, contudo realizam o trabalho ocasionalmente.

A análise com o X^2 foi executada para descobrir se existe uma relação significativa entre se a professora realiza busca de informações sobre prevenção e se recebe algum tipo de estímulo pela escola. O valor X^2 foi de 8,036 com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de liberdade de 4, o que

indica que não existe diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas, contudo, deve-se considerar a não homogeneidade da amostra (N=20). Nessa análise observou-se que 22,2% das professoras que buscam informações recebem algum tipo de estímulo por parte da escola para o desenvolvimento do trabalho de prevenção. Por outro lado, 27,8% não recebem estímulo e ocasionalmente buscam informações sobre prevenção, bem como, 16,7% também não recebem estímulo e raramente buscam informações sobre prevenção.

O que decorre das análises das correlações apresentadas, que medem se a educadora recebe a formação continuada, se recebe algum tipo de estímulo pela escola para o trabalho de prevenção e se sente preparada para a realização dessa atividade pedagógica, é o baixo índice de ações pedagógicas desenvolvidas na escola pelo professor. Os valores percentuais comprovam ainda que a realização da atividade de prevenção pela professora está atrelada à formação na área, mas acredita-se que vontade de desenvolver o tema, parte da educadora. Ou seja, a perspectiva de formação permanente deve ser entendida como meta profissional, ação na busca de um conhecimento formal, como em uma tomada de consciência de sua *práxis*, da própria atividade pedagógica. A realização das ações pedagógicas em conhecimento social deve ser apresentada como uma forma indissociada da formação inicial e em estado de permanência, que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira. É possível que a formação básica do professor não dê mais conta das mudanças rápidas e diversificadas que acompanham a evolução das condições do exercício do magistério, razão pela qual o processo de auto-formação e auto-motivação sejam premissas básicas para a atividade docente.

Sobre a falta de formação continuada García (1999, p. 87), investigou professores para saber o que restringiam suas capacidades de inovação. Como resultados foram encontrados cinco fatores:

- A insularidade artesanal: que tem a ver com a sensação que os profissionais têm de estarem isolados, com pouca formação, pouco conhecimento, que determina a insegurança na execução e falta de apoio;
- A disfuncionalidade operativa: relativo à escassa eficácia de inovações, atitudes inadequadas dos alunos, problemas de ordem na classe;
- Os custos sensíveis e benefícios diluídos: ou seja, os custos percebidos são maiores que os benefícios;
- A compulsividade do sistema: as dificuldades do próprio sistema, tais como a legislação, exigências do programa de trabalho, trabalho excessivo, e;
- As restrições instrumentais: através da escassez de materiais didáticos, espaços, e outros recursos.

Os fatores mencionados pelo autor, tais como a insularidade artesanal, compulsividade do sistema são observados e as restrições instrumentais são elementos que surgiram nas análises. No entanto, considerando-se todas as complicações mencionadas, pode-se observar casos já mencionados, de educadoras que recebem pouco ou nenhum estímulo, mas encontram meio de realizar a atividade com os estudantes na escola.

As educadoras foram questionadas se, após terem realizado o trabalho de prevenção em sua classe, se os estudantes demonstraram interesse no tema proposto. Ressalta-se que 25% dos percentuais válidos são de professoras que não trabalham o tema e, em 75% dos casos são de educadoras que trabalharam com prevenção com estratégias pedagógicas variadas (conforme já discutido). Assim, em 30% das respostas consignadas, as educadoras mencionaram que os estudantes se interessaram pelo assunto abordado e outras 30% apontaram que apenas alguns demonstraram preocupação com o aprendizado sobre o assunto.

Sobre a relação entre a realização do trabalho de prevenção pelas professoras com os estudantes, as estratégias de prevenção adotadas pelas educadoras e o interesse dos estudantes sobre o assunto, poderão ser discutidos na pesquisa realizada por Kappann e Guimarães (2005), denominada de “As drogas na escola: consumo e prevenção”.

Nessa pesquisa participaram estudantes de 12 a 16 anos e oito dos seus professores, todos de uma escola pública, de ensino fundamental e médio da cidade de Assis, Estado de São Paulo. Dentre as questões levantadas pelas pesquisadoras, a questão das drogas na escola é só mais um problema que vem afetar essa instituição pública e que já sofre as consequências da falta de investimento na qualidade da educação e a necessidade de se atualizar frente às transformações que a sociedade atravessa.

Na visão dos educadores pesquisados, segundo Kappann e Guimarães (2005), assim como outros problemas que afligem a escola na atualidade, as drogas aparecem neste contexto, como algo que os educadores têm dificuldade de enfrentar, assim como tem a dificuldade de trabalhar na perspectiva da prevenção. Reconhecem sua impotência diante desse fenômeno que causa, ao mesmo tempo, apreensão, perplexidade e medo, sentimentos que permeiam seus discursos e comportamentos.

Vale ainda ressaltar nos resultados dessa investigação, que os alunos manifestaram uma percepção negativa em relação às drogas e, o conhecimento que eles possuem sobre o assunto é insuficiente e oriundo das observações que fazem no cotidiano, das informações na mídia e de algumas atividades esporádicas realizadas na escola.

Conforme mencionam Kappann e Guimarães (2005, p. 115), sobre as atividades pedagógicas realizadas pelos professores em que os estudantes consideram “essas atividades são extremamente ‘chatas’ e são ‘sempre a mesma coisa’ não lhes despertando o menor interesse”.

Uma das questões apontadas na pesquisa foi a total ausência de diálogo em seu ambiente familiar, onde qualquer pergunta pode gerar suspeitas e punições, àqueles que tem espaço para perguntar, muitas vezes não são atendidos por falta de conhecimento dos pais sobre o assunto, seja relativo às drogas ou qualquer outra questão de interesse dos adolescentes (KAPPANN e GUIMARÃES, 2005).

Ressalta-se que, conforme evidenciado na presente pesquisa, a maioria dos conceitos elaborados pela criança e adolescente é de origem familiar e comunitária, e são construídos com significados que são próprios e peculiares para o emprego no meio em que vive e atua, ou seja, os conceitos cotidianos dos estudantes se encontram eivados de mitos e de práticas familiares e sociais que necessitam ser desconstruídas. Na prática, quem herda essa árdua tarefa é a escola na pessoa do professor, cuja atribuição legal, social e histórica é a transposição didática de temas da ciência para o cotidiano do estudante.

Contudo, quando tratado com certa cientificidade, o tema em si e pela sua natureza, pode ser apresentado pelo professor de maneira que não atraia o interesse dos estudantes, seja pela qualidade do conteúdo transmitido seja pelas estratégias pedagógicas adotadas pelos educadores.

Assim, por vezes a aprendizagem realizada fora da escola costuma ser muito eficaz porque é cheia de significado para o sujeito, portanto, mais atraente. Isso indica, mais uma vez, que a proposta de educação preventiva produzida em ambiente escolar deve estar em permanente atualização pedagógica, com as estratégias apropriadas a cada turma/escola, atualização dos conceitos sociais e educacionais.

Deve-se ainda, para realizar uma proposta pedagógica interessante aos estudantes, levar em consideração as características das comunidades e das

famílias, podendo-se utilizar como parâmetros os blocos básicos para a construção do mesossistema (blocos construtores), que são as tipicidades das atividades molares, papéis e estruturas interpessoais na forma de díades e sistemas N+2.

Outro fator levantado foi se o trabalho pedagógico de prevenção realizado pelas professoras promoveu mudança de comportamento nos estudantes. Em 40% dos percentuais válidos os estudantes perguntam mais sobre assuntos relacionados ao tema e procuram contextualizar em outras disciplinas, em 31,3% foi observada mudança de comportamento como discussão com a família e termos adotados e em 15% por cento dos casos não houve mudança.

O estudo dos ambientes sociais e seus fenômenos produz mudança de comportamentos nos sujeitos, desde que observadas as variáveis contidas nos blocos construtores. Segundo Bronfenbrenner (2002, p. 32) “esse comportamento e o seu desenvolvimento são o ambiente conforme ele é percebido, e não conforme ele poderia existir na realidade objetiva”, o que sugere e reforça a importância do trabalho pedagógico do professor em relação à base social primária de onde procede a elaboração dos conceitos espontâneos da criança e do adolescente.

No caso das educadoras trabalharem com a prevenção foi perguntado como quais as estratégias e recursos adotados para o desenvolvimento do tema. Ressalta-se que a maioria das professoras adota a discussão livre e direta sobre o assunto, com a utilização de recursos como recortes de reportagens de jornais e revistas e a utilização de matérias jornalísticas procedentes de mídias como televisão e rádio, conforme descrito no Quadro 20.

ESTRATÉGIA	RECURSO
Rodas de discussão com temas atuais de fatos sociais	Notícias do dia-a-dia
Estímulo a coleta de textos	Recortes de jornais e textos de diversas fontes trazidos pelos estudantes
Estímulo para a observação ativa de fenômenos sociais	Uso de ilustrações e fotografias
Trabalho interdisciplinar e transdisciplinar	Utilização de disciplinas para a discussão do tema prevenção ao uso de drogas
Reuniões com os pais, profissionais de educação e comunidade escolar	Exposição do tema prevenção ao uso de drogas por especialistas para discussão do assunto
Observação do contexto da prevenção pelos meios de comunicação	Televisão, rádio, internet (<i>blog</i> , <i>sites</i> de busca, redes sociais, outros) jornal escrito, revistas

QUADRO 20 – ESTRATÉGIAS E RECURSOS ADOTADOS PELAS PROFESSORAS NO TRABALHO DE PREVENÇÃO

As estratégias preventivas servem para reforçar os fatores de prevenção, segundo Carlini-Marlatt (2001). Assim, a pesquisadora baliza que o planejamento das atividades preventivas deve ter como meta diminuir a probabilidade do jovem se envolver de maneira indevida com o uso de drogas. Assim, os programas de prevenção ao uso de drogas devem enfatizar a redução dos fatores de risco e ampliação dos fatores de proteção.

Nesse sentido, sobre as estratégias pedagógicas de prevenção, Nowlis (1975), afirma que o conteúdo do conhecimento compartilhado com os estudantes deve ser construtivo, sem apelos dramáticos, e que possam ser considerados contraproducentes.

Reuniões com pais ou responsáveis, utilização de vídeos, recortes de jornais (revistas e outros), observação de telejornais, e outros recursos e estratégias adotadas, devem trazer uma reflexão provocante, desafiadora, suscitando-se questões de ambos os lados, com a crítica do real, com o estudo rigoroso dos casos e do conteúdo da prevenção, comprometido com o desenvolvimento do sujeito e a transformação dos ambientes ecológicos, com o fim de construir em conjunto a idéia da prevenção com caráter individualizado ou coletivo da ação.

Um dos aspectos que com frequência a escola tem estimulado e perseguida é a participação dos pais/mães na escola, cujo compartilhamento tem o papel fundamental no desenvolvimento intelectual, afetivo, emocional, social, dentre outros fatores que contribuem para a melhoria da educação, em especial para o estudante. Assim, as professoras foram questionadas sobre a participação das mães/pais na escola, seja em reuniões, acompanhamento das atividades cotidianas do estudante, dentre outros, sendo apontado que em 45% dos percentuais válidos mães/pais raramente participam das atividades escolares, 20% ocasionalmente, 20% nunca e apenas 15% sempre participam.

No estudo realizado por Chechia e Andrade (2002) denominado de “Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos”, que teve por objetivo geral conhecer como os pais percebem a escola e o desempenho escolar, procurando investigar as diferenças nas representações de dois grupos de pais de alunos levando em conta o desempenho do filho na escola, foram investigados 32 pais/mães de estudantes matriculados no período da manhã e da tarde, dos quais 16 são pais/mães de estudantes com desempenho classificado como sucesso e o mesmo número de pais/mães de estudantes com insucesso escolar.

Quanto aos resultados foi verificada a importância da participação dos pais/mães na vida escolar dos filhos como importante papel no desempenho escolar. O diálogo entre a família e a escola, tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar, o que é possível considerar que a criança e as mães/pais trazem consigo uma ligação íntima com o desempenho.

As educadoras foram questionadas se a formação inicial contribuiu de alguma maneira para o trabalho de prevenção às drogas na escola. Em 42,1% dos escores percentuais válidos houve contribuição e outros 42,1% afirmaram que não houve.

Das educadoras que mencionaram que o curso de graduação não forneceu elementos suficientes para a realização do trabalho na área de prevenção, ou o tema não foi suficientemente aprofundado, a maioria das professoras enseja a necessidade da criação de uma disciplina que trate sobre o assunto, considerando-se que uma fração significativa dos esforços despendidos na escola é para a resolução de problemas sociais do cotidiano, conforme se pode observar nas frases a seguir:

Só a formação inicial não foi suficiente, sempre buscamos novas fontes, conteúdos atualizados.

Seria bom uma reciclagem. No curso de magistério este assunto nunca estava relacionado ao trabalho dos alunos em sala.

Essa formação não trata de maneira aprofundada o assunto.

Não se tem uma disciplina específica para abordar o assunto.

Não estudou sobre o assunto no Curso superior.

Outra questão formulada foi quais temas as educadoras julgam importantes para a formação inicial (Magistério, Pedagogia ou Licenciatura) e que possa contribuir para o trabalho pedagógico com temas sociais contemporâneos, como a saúde e dentre eles a prevenção ao uso de drogas. Os temas que as educadoras julgam importantes para fazer parte do currículo de formação de professores, que privilegie a prevenção ao uso de drogas, são os que seguem:

TEMAS IMPORTANTES
Violência e indisciplina na escola
Influência da mídia no uso de drogas
Drogas legalizadas e lícitas
Consequência social do uso de drogas - família, escola e comunidade
Drogas e efeitos orgânicos e psicológicos
Como realizar o trabalho de orientação às famílias e ao aluno
Como fazer a prevenção ao uso de drogas

QUADRO 21 – TEMAS JULGADOS IMPORTANTES PELAS PROFESSORAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

As declarações das educadoras sobre as sugestões dos temas para serem constituídos no currículo de formação inicial (magistério, pedagogia ou licenciaturas), oferecem relação direta e estabelecem uma ligação com a sua vivência cotidiana, seja na escola ou pelo seu *background* cultural fora desse ambiente. Assim, a idéia expressada pelas educadoras sobre os temas propostos tem como base a compreensão do contexto imediato da escola, seu entorno, das famílias e suas relações com os estudantes e a escola, com a droga (entendida como substâncias psicoativa), violências decorrentes do uso das drogas ou não, dentre outros assuntos.

Nesse sentido a necessidade de se pensar na constituição de um currículo que privilegie o campo da educação preventiva sobre drogas, com base nas teorias discutidas sobre formação de conceitos e da ecologia do desenvolvimento humano, sugere estabelecer um modelo de currículo baseado nas demandas formativas dos educadores, levando-se em consideração os fenômenos sociais que cercam a escola e os seus componentes (de acordo com as respostas mencionadas).

Os temas apresentados pelas educadoras consistem apenas em indicativos de assuntos julgados importantes na construção de currículo para a formação de professores e devem estar aliadas algumas posturas profissionais.

Essas posturas são: o aprofundamento dos elementos teóricos que provoquem reflexão acerca da prática diária, os conhecimentos sobre aspectos legais administrativos, os aspectos pedagógicos e antropológicos que favorecem a formação nos aspectos profissionais que possam melhorar sua ação como educador, a elaboração de protocolos que simplifiquem processos e unifiquem critérios para a facilitação do trabalho em grupo, as ações interdisciplinares da equipes e assegurem intervenções menos espontâneas.

Essa orientação curricular e das posturas profissionais dos educadores fornecem os elementos importantes para a crítica social, desenvolvimento dos sujeitos enquanto protagonistas de ações de educação preventiva e cultura da paz, e ativistas sociais para desempenhar eficazmente seu trabalho como educador reflexivo.

Ainda nesse sentido, Castro *et al.* (2002, p. 9), apontam que a formação do educador não se completa apenas com a apropriação dos conteúdos da disciplina que se propôs a ensinar.

Essa competência é sem dúvida indispensável por significar a qualificação do professor, mas persiste outra exigência, a da formação pedagógica, de modo que atividade de ensinar supere os níveis do senso comum, tornando-se uma atividade sistematizada. Mais ainda o professor deve ter uma formação ética e política, já que ele vai educar a partir de valores e tendo em vista um mundo melhor.

Sobre o currículo de formação de professores, Garcia (1999, p. 77) informa que este cumpre basicamente três funções:

em primeiro lugar a de formação e treino dos futuros educadores, de forma a preparar uma formação consoante às funções profissionais que desempenhará. Em segundo o controle de certificação ou permissão para exercer a atividade docente. E em terceiro lugar a formação do educador tem por função propiciar condições de que o sujeito seja agente de mudanças e contribuir para a socialização e reprodução da cultura, mas como agentes reflexivos.

Sobre a formação de professores para o trabalho de prevenção, Pey (1988, p. 41) aponta que deve ser adotada “postura pedagógica dialógica, provocante e desafiadora, em que educadores e estudantes realizam uma busca ativa, como sujeitos de transformação, e não mais sujeitos de repetição”. Já Bucher (1992, p. 59) menciona que a atividade relacionada à prevenção deverá ter as suas ações “norteadas por idéias construtivas e por valores humanos claramente pensados e enunciados, por objetivos baseados em uma concepção humana do humano do homem, deve levar em conta as características psicológicas e sociais do ser humano”.

Nesse sentido, Castro *et al.* (2002), Garcia (1999), Bucher (1992) e Pey (1988), convergem suas conclusões sobre a importância da formação do educador, que não se encerra somente com a apropriação dos conteúdos, mas a sua formação deve se constituir como exigência permanente e que seja contribuinte do processo de mudança social, observando-se que a atividade pedagógica e de formação seja centrada em valores e na pessoa humana.

As educadoras pesquisadas apontaram que em 41,2% dos percentuais válidos, o trabalho com a prevenção ao uso de drogas está previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e em 17,6% das respostas foi mencionado que não se encontra registrado. Ficou ainda consignado os escores “às vezes” com 23,5% e 17,6% ‘não tenho opinião’, o que denota pouco contato das professoras com o projeto político pedagógico da escola, norteador da filosofia e dos fundamentos teórico-metodológico que rege a dinâmica da escola e a concepção de homens e mulheres que pretende formar..

O percentual de educadoras que trabalham a atividade de prevenção com a previsão no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é de apenas 17,6%, e o percentual somado nas variáveis “ocasionalmente” e “às vezes” é de 41,1%. Ressalta-se que em 5,9% das respostas as professoras apontam que não há a previsão no PPP, mesmo assim, o trabalho de prevenção é desenvolvido na escola. Observa-se que das professoras que têm ciência que o PPP prevê o trabalho de prevenção na escola é de 23,6%, mas ainda assim, não o desenvolvem na escola, por razões já mencionadas.

Toda escola deve ter definida, para si mesma e para sua comunidade escolar, uma identidade e um conjunto orientador de princípios e de normas que dirijam a ação pedagógica cotidiana, que é estabelecido pelo PPP.

O PPP difere do planejamento pedagógico, uma vez que o primeiro consiste em um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e a execução dos planejamentos, por isso, envolvem diretrizes permanentes que permitem a orientação das ações pedagógicas.

Fonseca (2006) aponta que um dos focos do PPP, num quadro mais amplo de uma educação para a saúde (previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN) é a educação preventiva sobre drogas, com a priorização de princípios como os de valorização da vida, a formação de valores diversos, o conhecimento da natureza e do efeito das substâncias psicoativas.

4.3.6 O Comportamento Social

Outro aspecto levantado na presente pesquisa diz respeito ao comportamento social do professor na comunidade em que participa, no que se refere à conduta de consumo de substâncias psicoativas.

As professoras foram perguntadas se fazem uso de algum tipo de medicamento. Ambas as respostas para o uso ou não dessas substâncias correspondem ao mesmo percentual válido, ou seja, 45,5% para cada resposta. Quanto ao acesso ao medicamento, 90% os consome apenas por ordem médica e apenas 10% sem prescrição médica, caracterizando a automedicação.

As educadoras foram questionadas quanto ao costume de consumir remédios no ambiente de trabalho. Dos percentuais válidos, 55,5% não consomem na escola, outros 5% consomem, mas não na presença de estudantes, 5% consomem na frente de estudantes e não vêem problemas e outras 30% consomem no ambiente da escola em função da indicação médica, contudo o faz em local reservado.

A pesquisa realizada por Starling (2005) para traçar o consumo de remédios entre os docentes da Universidade Federal do Paraná (UFMG) utilizou amostragem de trezentos e trinta e quatro docentes de todas as unidades acadêmicas daquela instituição de Ensino Superior.

Os dados revelaram que 48,6% dos professores ingerem medicamentos por conta própria e os maiores níveis de consumo ocorrem entre os docentes mais qualificados (pós-doutores e titulares) e entre os professores da área de Ciências Humanas. Um fato interessante é que o elevado índice de professores que tomam remédios por conta própria se dá em função de pertencerem a comunidade com acesso privilegiado à informação e que eles têm a percepção de que o problema de saúde detectado é de baixa gravidade. trazer para cá a sequencia organizando um único parágrafo.

Dos medicamentos utilizados, Starling (2006) verificou que três quartos dos medicamentos adotados pelos docentes são monofármacos, ou seja, tem apenas um princípio ativo.

Na presente pesquisa de doutorado as educadoras não foram perguntadas quanto à razão do uso dos medicamentos ou os tipos de remédios que ingerem, uma vez que o objeto do questionamento é correlacionar a atitude de consumo com os conceitos que têm sobre drogas lícitas (neste caso) e sobre a noção que tem sobre prevenção as drogas.

Um aspecto observado na pesquisa é o elevado percentual de professoras que realizam o uso de medicamentos no ambiente escolar (40%), seja fora ou às vistas dos estudantes.

Os professores servem como referenciais de condutas para os estudantes, considerando-se que em alguns casos eles não têm na família bons exemplares de comportamento (pais que bebem, mães praticam violência verbal, e outros). Nesse sentido, por vezes os educadores são os modelos seguidos pelas crianças e adolescentes. Considerando-se que existe uma relação de autoridade na relação diádica do professor-estudante, fornecida e construída no ato da responsabilidade educacional docente, a figura do professor passa a ser referência para o discente. Essa figura pode então ser comprometida pela ação de consumo da substância psicoativa legalizada na presença do estudante, seja na sala de aula, seja em ambiente reservado, como na sala de professores, por mais que argumentem o seu uso por determinação médica.

Outro aspecto perguntado se refere ao uso de álcool e/ou tabaco. Dos percentuais válidos, 52,6% das professoras não fazem uso das substâncias mencionadas, 42,1% usam apenas uma das substâncias e 5,3% declararam fazer uso das duas substâncias mencionadas.

Na análise com o X^2 realizada para descobrir se existe uma relação significativa entre o uso de álcool e/ou tabaco e se está preparado para o desenvolvimento do trabalho de prevenção. O valor X^2 foi de 11,714 com uma probabilidade associada de (valor p) $p > .005$ para um grau de liberdade de 2, o que indica que não existe diferença estatística significativa para a análise das variáveis selecionadas, contudo, deve-se considerar a não homogeneidade da amostra ($N=20$). Observa-se nessa análise, que o percentual de educadoras que não têm certeza se estão preparadas para o desenvolvimento do trabalho de prevenção e que faz o uso de álcool e/ou tabaco é de 21,7%. Em 15,8% das educadoras que desenvolvem o trabalho de prevenção fazem uso de álcool e/ou tabaco e, 10,8% das professoras não fazem o uso dessas substâncias e também não realizam a atividade mencionada. Isso pode indicar que não há relação significativa entre a realização do trabalho de prevenção com o consumo de álcool e/ou tabaco.

Das educadoras que fazem uso de tabaco ou bebida alcoólica, 14,3% dos percentuais válidos fazem uso de cigarro de tabaco na escola em espaços exclusivos dos professores e 42,9% usam fora do espaço escolar.

No Paraná foi sancionada a Lei nº 16.239, de 29 de Setembro de 2009, que estabelece as normas de proteção à saúde e de responsabilidade por dano ao consumidor, conforme o artigo 24, da Constituição Federal, para criação de

ambientes de uso coletivo livres de produtos fumígenos. Essa norma revogou a Lei nº 14.734/2005

e proíbe, no território do Estado do Paraná, em ambientes de uso coletivo, públicos ou privados, o consumo de cigarros, cigarrilhas, charutos, cachimbos ou de qualquer outro produto fumígeno, derivado ou não do tabaco, que produza fumaça e o uso de cigarro eletrônico, inclusive em escolas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), em seu Art. 81, § 3º e Art. 243, ratifica o preceito constitucional em afirmar que "é proibida a venda a crianças ou adolescentes de produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica, ainda que por utilização indevida", como os produtos do fumo.

O Art. 4º do mesmo Estatuto prevê que é "dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar" (e nesse caso inclui-se a escola, "com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (BRASIL, 1990).

Portanto o uso do tabaco na escola pelo professor ou funcionário, além de contrariar a legislação vigente, que a rigor deveria ser amplamente discutida e fiscalizada, pode proporcionar a estudantes exemplos e o interesse e estímulo em realizar o uso de tabaco ou outras drogas, considerando-se que são referenciais.

As educadoras que fazem ou fizeram uso de álcool e/ou tabaco foram questionadas se, em algum momento, os estudantes as viram usar as substâncias mencionadas e a sua postura pedagógica frente a essa situação. Em 14,3% das respostas apontam que os estudantes nunca as viram usar álcool ou tabaco, portanto, as professoras julgam que podem falar de prevenção às drogas sem preocupação. Em 28,6% das respostas apontam que já fizeram o uso dessas substâncias e hoje não as consomem mais, portanto, fala dos males que as drogas causam para o organismo sem preocupação. Observa-se que as educadoras que fazem o uso das substâncias citadas, mesmo as consumindo, não vêem problema no trato do assunto prevenção com os estudantes, no entanto a pesquisa não avaliou a qualidade do conteúdo contido no discurso da professora que realiza o

consumo de álcool e/ou tabaco, e se as estratégias pedagógicas adotadas são eficientes.

As respondentes foram perguntadas se já se depararam com estudante sob efeito de substância psicoativa. Dos percentuais válidos, 70% das respostas apontam que nunca se depararam com estudante que fez uso de drogas no ambiente escolar, 25% já teve enfrentamento nesse sentido e em 5% dos casos nunca observou.

Os casos que tiveram que realizar algum tipo de intervenção não estavam necessariamente relacionados ao consumo de drogas ou ao porte de substância, mas a casos de indisciplina e cometimento de ato infracional por estudantes no interior da escola.

As três respostas mencionadas na pesquisa, na sequência citadas, para os casos descritos, as educadoras atuaram prontamente em conformidade com a legislação em vigor e normas administrativas das escolas, como as situações que demandam a presença do Conselho Tutelar e dos pais/mães, e cabe a responsabilidade direta do encaminhamento pela direção do estabelecimento de ensino, conforme se pode observar nas falas das educadoras:

***Procura-se conversar quando possível e chamam-se os pais os responsáveis.
Conversou com o aluno e chamou os pais.
Converso com a direção da escola.***

Cabe aqui enfatizar, frente os resultados encontrados, que “o professor é um agente de educação. Ao estabelecer o contado direto com o aluno, influenciar na formação de valores e ser figura de identificação, tem um papel decisivo nos programas de prevenção ao uso de drogas” (ROBAINA, 2010, p. 45). Assumir seu lugar de destaque na sala de aula, resgatar seu *status* de autoridade educacional, tornar-se presença educativa (COSTA, 2001) na vida do aluno e na comunidade tornam o magistério atividade molar, ou seja, tendo significado para os participantes da vida escolar.

5 REFLEXÕES FINAIS

Frase “poética” de uma educadora sobre o efeito das drogas no organismo:

“Altera o funcionamento do organismo, nem boas nem más, são como facas que podem machucar, mas sem elas fica muito difícil cozinhar, as drogas às vezes ajudam e outras atrapalham.”

A presente pesquisa discutiu influências que o meio social propõe na formação de conceitos sobre drogas a sujeitos que se encontram na fase de transição da infância para a adolescência.

Nesse sentido, investigaram-se quais influências o sistema bioecológico (meio social, família, escola) e um programa de educação preventiva sobre drogas e violência (PROERD) têm na formação de conceitos sobre drogas e que elaboração conceitual o estudante confere aos conceitos científicos sobre drogas realizados a partir dos conceitos cotidianos na elaboração de conceitos verdadeiros.

Outro aspecto pesquisado foi saber como essa elaboração de conceitos científicos por estudantes do quinto ano do ensino fundamental pode interferir no seu relacionamento individual, intersubjetivo, nos sistemas ecológicos e no seu auto-desenvolvimento.

Em razão da multidimensionalidade dessa discussão fez-se necessário trazer dois autores, Vygotsky e Bronfenbrenner, que proporcionaram a discussão das múltiplas dimensões desenvolvimentais acometidas pelos estudantes investigados, na complexa elaboração conceitual sobre o significado individual e em âmbito intersubjetivo da palavra droga.

O postulado Vygotskiano sobre as origens sociais, não podem ser restritos a uma mera sequência genética: primeiro interpsicológico e após intrapsicológico, uma vez que a palavra evolui nos seus significados e envolve múltiplos sentidos, o que caracteriza a natureza polissêmica do signo. A noção de polissemia que implica a diversidade constitutiva traz a idéia de que o seu significado não é estabelecido pelo sujeito em apenas uma ou duas dimensões.

Assim, respeitando-se essa diversidade, a pesquisa identificou influências do meio social (família, escola e comunidade) e seus estímulos, enquanto micro e mesossistemas, na formação de conceitos sobre drogas, em estudantes do quinto ano do ensino fundamental, assim como as influências dos blocos construtores (atividades molares, papéis e estruturas interpessoais na forma de díades e sistemas N+2).

Atividades como o diálogo diário e as experiências positivas em relação ao consumo de drogas na família são consideradas atividades molares e servem de indicadores do grau e natureza do desenvolvimento psicológico para os participantes da família.

Nesse sentido foram identificadas as influências e estímulos que são aqui denominadas de estruturantes ou desestruturantes, considerando-se que as primeiras contribuem para que o ambiente familiar, da escola e comunidade e as relações entre as pessoas proporcionem ao sujeito a condição favorável e positiva na formação de conceitos sobre drogas.

Como influências e estímulos estruturantes, fatores que auxiliam a dão suporte ao amplo processo de formação de conceitos, como achados na presente pesquisa, pode-se mencionar:

- a. O diálogo diário com mães/pais ou responsáveis e os estudantes, como atividades molares: pode-se afirmar que quanto maior o nível de intensidade desenvolvimental da relação entre essas partes, maior o desenvolvimento do sujeito e, conseqüentemente, a possibilidade de incremento conceitual;
- b. As experiências positivas em relação ao não-consumo de drogas (dentre elas álcool e tabaco);
- c. A formação de estruturas interpessoais como contextos do desenvolvimento humano;
- d. Mães/pais ou responsáveis e filhos que desenvolvem atividades em conjunto têm mais chances de não terem filhos dependentes de drogas, conforme pressupõe as díades observacionais;
- e. Quanto maior a ação das mães/pais ou responsáveis, na participação ativa no processo de interação, seja nas atividades diádicas e transcontextuais, maior será o reforço a eficácia do trabalho pedagógico e em fatores cognitivos como a afetividade;
- f. Sobre as leis que proíbem o consumo de bebida alcoólica e direção, e a lei que proíbe o consumo de cigarro em locais públicos, mães/pais ou

responsáveis e professores que demonstram ter a noção social do emprego da lei, ampliam o espectro de discussão sobre o tema, seja no ambiente familiar ou na escola;

- g. A adoção de estratégias pedagógicas coerentes com as demandas de aprendizagem do estudante, no que se refere à atividade de prevenção primária sobre drogas pela escola;
- h. O trabalho com conceitos científicos sobre drogas, fatores presentes no mesossistema influenciam a capacidade do ambiente, como a escola, em promover o desenvolvimento no sujeito, como pode ser observado no comportamento das mães/pais ou responsáveis que passaram a conversar sobre prevenção com os estudantes;
- i. O policial-militar educador social do PROERD, como mediador do aprendizado entre o conhecimento sobre prevenção às drogas e a sua articulação no ambiente bioecológico, prepara a transição ecológica da pessoa desenvolvendo com o mundo, em um intercâmbio na preparação de determinados papéis sociais;
- j. As mães/pais ou responsáveis e estudantes passam a se interessar por temas de interesse comum e a preparar os filhos para as transições ecológicas futuras, como a ação de multiplicação de conceitos sobre drogas para outras pessoas em ambientes diferentes do espaço da família e da escola;
- k. A aprendizagem observacional é considerada aqui de fator estruturante ou desestruturante e seu o impacto desenvolvimental de uma díade observacional tende a ser maior quando em atividade conjunta. No sentido estruturante, têm-se os exemplos de mães/pais ou responsáveis que não fazem o uso de drogas, praticam conversas diárias com os estudantes, professores que se interessam sobre o tema prevenção às drogas e não fazem uso de medicamentos e cigarro de tabaco na escola, o trabalho pedagógico do educador social do PROERD, dentre outros exemplos que contribuem no sentido positivo na formação de conceitos sobre drogas;
- l. A mudança de hábito dos pais/mães ou responsáveis, no que se refere ao consumo de substâncias psicoativas na família (tais como medicamentos, álcool e tabaco), concorre à aprendizagem observacional;
- m. Mães/pais ou responsáveis que se interessam pelos conteúdos de programas televisivos, *sites* de internet assistidos diariamente pelos filhos, e que discutem pontualmente e com frequência os seus significados sociais;

- n. A influência positiva da educação social na escola, com a aplicação de um programa de prevenção os professores tendem a se interessar mais sobre o tema abordado com a influência na sua prática pedagógica;
- o. Nesse sentido os professores após a aplicação das lições do PROERD (em dez semanas consecutivas) passaram a ampliar o repertório de recursos didáticos utilizados, considerando-se ainda que os estudantes interagiram mais quando os professores tratavam sobre o assunto.

Sobre as influências e estímulos desestruturantes na formação de conceitos sobre drogas, pode-se caracterizar os ambientes bioecológicos (microssistema e mesossistema) e relações moleculares (interpessoais), que não contribuem na formação de estruturas conceituais adequadas ao sujeito. Assim, podem-se considerar os seguintes achados na presente pesquisa:

- a. O consumo de drogas, em especial as bebidas alcoólicas, medicamentos e tabaco na presença dos filhos;
- b. Sobre o uso de drogas legalizadas, grande parte dos estudantes tem a noção de que o seu uso não é proibido, exceto no caso do uso de bebidas alcoólicas e direção de trânsito, por exemplo, em que o sujeito poderá entrar em conflito com a lei, caso for flagrado pela autoridade;
- c. Mães/pais ou responsáveis demonstraram dificuldade em desenvolver o conceito de legalidade;
- d. Sobre as leis que proíbem o consumo de bebida alcoólica e direção e a que proíbe o consumo de cigarro em locais públicos, observou-se que mães/pais ou responsáveis demonstraram ceticismo e descrédito na fiscalização e cumprimento da norma pelas autoridades, o que se presume que esse juízo de valor possa ser transmitido à família e ampliar a descrença e a desconstrução do conceito de autoridade legal;
- e. Constatou-se a pouca ou nenhuma discussão em algumas famílias ou na escola sobre temas relacionados à prevenção, o que não permite ao sujeito avançar em direção à zona de desenvolvimento potencial, limitando-se a níveis de conhecimento sociais menos ampliados;
- f. Sobre o conceito de efeito das drogas no organismo, para as mães/pais ou responsáveis, observou-se nas respostas dos familiares

- que não são construídas de maneira elaborada, com a conexão com fatores ambientais, psicológicos, educacionais, dentre outros;
- g. Outro aspecto observado é o discurso proibicionista dos familiares caracterizado pela fala amedrontadora, de guerra às drogas, da erradicação do uso e de danos à saúde;
 - h. Observou-se que o trabalho de prevenção às drogas na escola não é realizado de forma precoce, uma vez que esse trabalho objetiva o amplo processo de formação de conceitos sobre prevenção, que deve estar presente na proposta pedagógica da escola;
 - i. Quando a maioria dos educadores na escola realiza o trabalho de prevenção (mães/pais ou responsáveis também realizam o discurso similar), centram nos efeitos das drogas no organismo.

Conforme se pode constatar, as influências e estímulos proporcionados pelo ambiente bioecológico, no fornecimento de elementos simbólicos são capazes de modificar e ser modificado pela sua estrutura, considerando-se seus níveis de complexidade, pela forma ou o seu conteúdo.

O propósito do amplo e complexo processo na reformulação conceitual na confrontação com os conceitos científicos é fornecer as estruturas para o desenvolvimento crescente dos conceitos espontâneos. Nesse trabalho de pesquisa foi adotada a utilização do termo “conceito verdadeiro” que se refere às estruturas que os conceitos científicos fornecem para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos.

Nessa tese foi possível avaliar, através de tarefa experimental, utilizando-se do percurso genético do desenvolvimento do pensamento conceitual, o nível de avanço conceitual na elaboração de conceitos verdadeiros, com base na análise comparativa do pensamento por complexo e conceitos científicos.

Nesse sentido, foram avaliados os conceitos sobre drogas que os estudantes possuem, conceitos sobre legalidade, efeitos no organismo e os conceitos sobre a família, escola e meio social. Pode-se acompanhar então, no percurso genético do pensamento conceitual, os seguintes achados e conclusões:

- a. A concordância com Vygotsky, na perspectiva sócio-cultural da mente, sobre o funcionamento mental dos estudantes pesquisados, que o ambiente (micro e mesossistema) em que participam reflete e

constituem seu local histórico, institucional e cultural na transformação de ontogenética dos conceitos por complexos para conceitos verdadeiros;

- b. A proposição acima confirma ainda a idéia de Vygotsky, sobre a formação de conceitos mais elaborados sobre drogas constitui em processo que envolve a participação ativa do sujeito no ambiente bioecológico com as suas múltiplas relações/interações e não como processo de apropriação mecânica e passiva, uma vez que essa modalidade conceitual se configura e é construída no curso de uma operação complexa e ligada à experiência social;
- c. Os conceitos prévios (cotidianos) dos estudantes, por terem sido formulados em ambientes como a família e a rua encontram-se eivados de experiências e discursos do senso comum, o que dificulta a tarefa de re-estruturação conceitual, por intermédio dos conceitos científicos;
- d. A pesquisa indica que os estudantes julgam mais difícil a tarefa de solucionar problemas que envolvem situações da vida cotidiana, porque não tem consciência completa de seus conceitos e, portanto, não pode operá-los à com facilidade por constituírem de ordem social;
- e. A evolução conceitual se processa na medida em que o estudante espontaneamente é levado a conhecer novos conceitos e esses passam a mediar a aprendizagem de um novo conceito. A aprendizagem espontânea é facilitada quando se parte de conceitos cotidianos e da intervenção de experiências sociais que o sujeito tem realizado até o presente momento;
- f. O significado da palavra “droga” é apropriada pelo sujeito antes do seu uso experimental e recreativo, e constitui-se social, sendo compartilhada com os estudantes pela família, comunidade, mídia, costumes sociais, e outros;
- g. Quanto mais precoce o uso da droga (beber álcool, fumar cigarro de tabaco, inalar cola de sapateiro ou consumir outra substância psicoativa) em contexto significados pelo sujeito ou pela sua comunidade, maior será o risco de “apropriar-se” e reforçar a sua significação pessoal e social da droga, tornando-a como forma de linguagem corrente;

- h. Outro aspecto confirmado das teses de Vygotsky e seus colaboradores é que o pensamento por conceito só pode ser observado a partir da adolescência, e com o gradual aparecimento dos verdadeiros conceitos, e da permanência das formas mais elementares de conceitos em muitas áreas do seu pensamento;
- i. Nesse sentido foram observadas, em decorrência da análise do conteúdo das falas dos estudantes, duas das cinco subetapas na formação de conceitos, que são os pensamentos por complexos denominados de difuso e pseudoconceito;
- j. Foi observado que, mesmo após a participação dos estudantes em um programa de prevenção sobre drogas, permanece o pensamento por complexo, o que confirma que o verdadeiro conceito aparece a partir da adolescência;
- k. Os conceitos sobre drogas apresentados pelos estudantes estão repletos da experiência pessoais, que são determinadas pelo *background* cultural composto pelo sistema léxico e semântico dos ambientes (micro e mesossistema) em que participam, hábitos pessoais e familiares, convívio com outras pessoas (crianças, adolescentes e adultos);
- l. Quanto ao uso de drogas legalizadas, a maioria dos estudantes tem a noção de que o seu uso não é proibido, exceto no caso do uso de bebidas alcoólicas e direção de trânsito, por exemplo, em que o sujeito poderá entrar em conflito com a lei, caso for flagrado pela autoridade;
- m. Observou-se que os estudantes tendem a adotar como referência predominante a relação de uma substância psicoativa com uma parte do corpo que mais é afetada, e em geral, adotam díades “cérebro – outro órgão”;
- n. A noção dos órgãos afetados pelas drogas mencionadas e apresentada pelos estudantes, têm forte conexão com as experiências e vivências dos estudantes no ambiente em que participam;
- o. Os estudantes se sentiram mais capazes e estimulados a falar sobre prevenção ao uso de drogas, após ter sido trabalhado conceitos científicos sobre prevenção;

- p. Outro fator que comprova a não formação de conceitos verdadeiros, mesmo após a sua participação em um programa de prevenção primária sobre drogas, é de que os estudantes quando indagados forneceram respostas curtas e mesmo quando estimulados com outras perguntas, apresentam o acervo lexical bastante reduzido;
- q. Um aspecto importante do comportamento conceitual, embora a maioria dos estudantes não apresente conceitos sobre prevenção ao uso de drogas ampliado (pensamenmto por complexo), observa-se que têm clara noção sobre os riscos do uso dessas substâncias;
- r. A estratégia adotada no PROERD de encenações do cotidiano como a oferta de bebida alcoólica e tabaco, que possui caráter comportamental e que foi apontada pelos estudantes como a mais estimulante tarefa pedagógica, foi considerada como incentivo ao fortalecimento do diálogo familiar sobre prevenção, construção de um ambiente estável na família, desenvolver alto grau de motivação nos estudantes que participam do curso, trabalho com a autoestima, e outros e que auxilia de sobremaneira na construção do conceito de prevenção para os estudantes.

A discussão anterior demonstrou que o principal fator para que o desenvolvimento conceitual sobre prevenção ao uso de drogas se processe é por intermédio dos conceitos científicos sobre o tema.

Entretanto, exige da escola alguns encaminhamentos emergenciais como a formação do professor para a estimulação adequada dos estudantes e, deve-se considerar a relação educação formal com a familiar em contextos específicos, que é outro assunto central para Vygotsky nos estudos relacionados à formação de conceitos.

Assim, verificou-se que a escola tem condições de fornecer elementos conceituais científicos adequados e suficientes para o desenvolvimento de conceitos verdadeiros sobre drogas para os estudantes, neste caso, como processo fundamental responsável pelo aprendizado social, adotando-se o conceito de “zonas de desenvolvimento proximal”.

Na pesquisa realizada as professoras mencionaram que as drogas são chamadas dessa maneira adotando explicações construídas a partir de teorias de

explicação impregnadas de experiências que estão diretamente relacionadas ao plano das idéias e de suas relações sociais imediatas.

As educadoras apresentam concepções prototípicas (em especial as de nível subordinado) com mais frequência em relação à concepção teórica, o que reforça a idéia central contida na presente pesquisa, sobre a influência do meio social na formação de conceitos sobre drogas em estudantes na faixa de transição da infância para a adolescência.

Professores com maior tempo de docência (faixa 21 a 25 anos) são as que apresentam maior conhecimento sobre prevenção ao uso de drogas e ao mesmo tempo as que realizam com mais frequência as atividades de prevenção. Portanto, educadores mais experientes são os que demonstram maior preocupação com a prevenção.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o papel de confrontação dos conceitos cotidianos sobre prevenção às drogas e conceitos científicos para os educadores deve ser concebido como uma experiência que decorre ao longo da sua carreira docente e a construção destes se dá pelo processo de mediação por signos na formação de significados, circunstâncias em contextos sociais e culturais, ambientes, e outros;

No que se refere ao trabalho pedagógico realizado pela escola, uma das grandes contribuições da teoria da formação de conceitos é o olhar da escola sobre o ensino e tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios dos estudantes e para trabalhar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Considerando-se que o campo de estudos que compõem a prevenção é amplo e multidisciplinar.

Por intermédio das falas dos estudantes ficou evidenciado o pensamento por complexo e, nesse sentido, as respostas ensejam que para o trabalho de prevenção tenha eficiência se faz necessário reforçar o discurso da prevenção na escola. Observa-se que mesmo após os estudantes participarem de um programa de prevenção ao uso de drogas, permanece a dúvida entre os participantes sobre a natureza, efeitos e resultados sociais decorrentes de seu uso.

Ficou ainda evidenciado, quanto ao uso de drogas legalizadas, a maioria dos estudantes tem a noção de que o seu uso não é proibido, exceto no caso do uso de bebidas alcoólicas e direção de trânsito, por exemplo, em que o sujeito poderá entrar em conflito com a lei, caso for flagrado pela autoridade. Deste modo, como os conceitos espontâneos não são organizados em um conjunto de relações

consistentes e sistemáticas, o argumento social da natureza da norma que regula o comportamento humano, como a lei mencionada, poderá auxiliar na estratégia pedagógica para o aprendizado de temas sociais contemporâneos como prevenção.

De acordo a concepção das educadoras, a atividade de prevenção ao uso de drogas na escola é altamente especializada e necessita de um esforço a mais, considerando-se as multidimensões do tema.

As educadoras que já trabalharam o tema educação preventiva sobre drogas afirmaram que o assunto abriu caminho para a abordagem de outros temas sociais e contemporâneos.

No entanto, poucas educadoras se sentem preparadas para tratar do tema prevenção ao uso de drogas com os estudantes, e foi observado que há a relação entre a formação continuada das educadoras, o estímulo ou orientação pedagógica por parte da escola com o baixo índice de ações pedagógicas desenvolvidos pelo professor em sala de aula. Ressalta-se ainda que a realização da atividade de prevenção pela professora está atrelada à formação na área.

Assim, ficou constatado que a elaboração de conceitual sobre prevenção ao uso de drogas pelo professor está diretamente relacionada ao conhecimento de temas sobre prevenção e correlatos, posturas pedagógicas, e outros.

As educadoras que realizaram a atividade de prevenção ao uso de drogas na escola observaram mudança de comportamento nos estudantes, seja no estímulo à discussão pelos estudantes sobre assuntos relacionados ao tema em sala de aula ou na família. As que trabalham o tema prevenção ao uso de drogas em sala de aula, adotam como estratégias pedagógicas, a discussão livre e direta sobre o assunto, com a utilização de recursos como recortes de reportagens de jornais e revistas e a utilização de matérias jornalísticas de mídias como televisão e rádio.

No que se refere a formação inicial, cerca de metade das educadoras pesquisadas apontaram que a formação inicial contribuiu de alguma maneira para o trabalho de prevenção às drogas na escola e a outras metade, que não houve contribuição. Sendo assim, apontaram sobre a necessidade da criação de uma disciplina que trate sobre o assunto prevenção ao uso de drogas e demais temas correlatos.

Sobre o hábito de consumo de medicamentos, aproximadamente metade das educadoras pesquisadas consomem remédios no ambiente escolar.

A idéia da análise da coerência conceitual tem como parâmetro a denominada concepção teórica, que concebe que os conceitos estão relacionados a outros conceitos e organizados em sistemas e, o mesmo elemento a ser conceituado pode fazer parte de diferentes sistemas conceituais. Nessa noção, a aquisição de conceitos deve ser concebida como uma experiência que continua ao longo da vida, não podendo ser pensada, exclusivamente, como aprendizagem em curto prazo.

Esse trabalho de pesquisa analisou a concepção sobre drogas dos pais ou responsáveis e de professores do quinto ano do ensino fundamental, e sua coerência conceitual.

Sobre a concepção das educadoras sobre drogas foi possível dividir as respostas em seis categorias denominadas de conteúdo: genérico, orgânico, psicológico, multivariado, composição química e semântica. Essa categorização permitiu identificar, nas seis categorias apresentadas, elementos das três abordagens conceituais: a concepção clássica, prototípica e teórica. No entanto, sobre a natureza dos conceitos relativa aos efeitos das drogas no organismo, as educadoras tendem a aplicar a concepção clássica, definida como um conjunto de propriedades individualmente necessárias e conjuntamente suficientes.

Sobre as drogas serem chamadas dessa maneira, a maioria das educadoras usam explicações construídas a partir de teorias de explicação da realidade e de suas experiências, e tem conexão com o senso comum de explicação causal.

No que se refere ao conceito de droga, as educadoras buscam pela coerência conceitual e a representação das relações inter e intra-conceituais na construção de um conhecimento mais ampliado sobre o tema proposto. No entanto, as frases apresentam construções tipicamente prototípicas, que indica que pode haver uma discrepância entre o educador se sentir apto para desenvolver conteúdos sobre prevenção às drogas e ter o conhecimento necessário e de qualidade para o trabalho pedagógico.

As educadoras, quando solicitadas sobre o significado dos termos “legalidade” e “drogas legalizadas/ilegais”, observaram-se na elaboração conceitual a apresentação de traços de pensamentos por complexo. Observou-se que apenas a metade das educadoras conhecia sobre a lei que proíbe o consumo de bebida alcoólica e direção e sobre a lei que proíbe o consumo de cigarro em locais públicos.

A maioria das mães/dos pais ou responsáveis caracterizam as substâncias apresentadas como drogas. No entanto as análises de correlação indicam que cerca

da metade dos pais ou responsáveis entrevistados tem conhecimento do que é droga e as consome na presença dos filhos. Observa-se ainda que mais da metade dos pais ou responsáveis que conversam com os filhos com frequência, não consome drogas na sua presença.

Quanto solicitados sobre o conceito sobre “legalidade” e “drogas legalizadas/ilegais” as mães/os pais ou responsáveis informavam de acordo com a sua experiência e conhecimento social. No que se refere ao consumo de drogas legalizadas álcool e tabaco, proporcionalmente, os pais realizam o consumo maior de substância. Ressalta-se que houve maior participação das mães do que dos pais como respondentes na presente pesquisa.

Outro aspecto desenvolvido na presente pesquisa foi explicar a importância conceitual e prática do desenvolvimento de conceitos por esses sujeitos, com a intervenção da análise das teorias sócio-histórica e bioecológica do desenvolvimento humano.

Na nota introdutória da obra de Bronfenbrenner (2002), “A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados”, Michael Cole menciona Goethe que comentou sabiamente tantos aspectos da experiência humana e sobre as tentativas de compreensão de mundo: “tudo já foi pensado antes. A dificuldade é pensar nisso novamente”. No entanto, Cole (citado por, Bronfenbrenner, 1996), menciona que as idéias só são importantes de acordo com o que podemos fazer com elas.

Nesse sentido, as teorias sobre a formação de conceitos e a bioecologia do desenvolvimento humano, respectivamente de Vygotsky e Bronfenbrenner trouxeram importante suporte para desvelar a hipótese da presente pesquisa, no que se refere à sua articulação com as teorias existentes, utilização prática dos postulados dos autores mencionados e para novas possibilidades no campo teórico e melhor compreensão na área de prevenção primária sobre drogas.

A já discutida concepção de zona de desenvolvimento proximal aponta que a interação entre desenvolvimento e aprendizagem se dá em um contexto cultural com a interação do sujeito no sistema bioecológico amplo (microsistema, mesossistema, esossistema e macrosistema) primordialmente, nos sistemas denominados de microsistema e mesossistema.

Nos dois primeiros sistemas, o espaço de aprendizado da família fundamenta-se como o primeiro espaço de construção de significados e signos, onde a criança

desenvolve os primeiros conceitos. Essas atividades são realizadas inicialmente pelas atividades molares elaboradas no sistema de díades ou sistemas mais amplos, onde são levados em consideração o grau de reciprocidade, o equilíbrio de poder e as relações afetivas.

Portanto, para saber da influência do ambiente bioecológico na formação de conceitos sobre drogas em estudantes na fase de transição da infância para a adolescência, foram articulados alguns elementos das teorias mencionadas, tais como o papel dos blocos construtores - díades (tríades, tétrades), as atividades molares, a formação de conceitos e a sua relação com a definição de zona de desenvolvimento proximal.

Nas perspectivas teóricas dos autores citados, pode-se falar em consenso no conceito de desenvolvimento humano para Vygotsky (2005) e Bronfenbrenner (2002), em que o sujeito e ambientes influenciam-se e através do fornecimento de elementos simbólicos capaz de envolvê-los mutuamente em atividades.

Partindo-se das análises de relações proximais, as estruturas bioecológicas existentes no ambiente, o microssistema e mesossistema possuem basicamente os mesmos elementos constituintes e podem variar quanto a intensidade da relação, com as atividades molares e as moleculares (ambas, como formas de comportamento).

A análise permitiu realizar a aproximação a partir da equação de Kurt Lewin (“o comportamento da pessoa varia em função do meio ambiente”), elementos dos blocos construtores citados por Bronfenbrenner e a sua relação com a zona de desenvolvimento real e proximal de Vygotsky, que ajudarão a compreender o complexo processo de formação de conceitos sobre drogas para esses estudantes.

As equações notadas levam em consideração a concorrência de uma gama de fatores que ampliam as variáveis ambientais, de comportamento (molar e molecular) e dos sistemas: $C = f(\vec{S}ME)$ $C = f(\vec{S}+1ME)$ $C = f(\vec{S}\geq 2ME)$

Conclui-se ainda que quanto maior o nível de intensidade na relação entre os pais/mães ou responsáveis e filhos, maior o desenvolvimento do sujeito e, conseqüentemente, a possibilidade de incremento conceitual. Ressalta-se que a elaboração conceitual está relacionada, conforme já descrito, ao conhecimento de temas sobre prevenção às drogas, pensamento reflexivo dos cuidadores sobre o tema, experiências relacionadas e outros.

O amplo e complexo processo na formação de conceitos verdadeiros também é influenciado e estimulado pelo comportamento dos pais/mães ou responsáveis, professores, por exemplo, por hábitos de consumo de drogas, conhecimento sobre o tema prevenção, e outros. Concorre à formação dos conceitos verdadeiros, a confrontação dos conceitos espontâneos com os científicos, que fornecem elementos importantes para o desenvolvimento e estrutura ascendente dos conceitos espontâneos.

Um dos aspectos mensurados na presente pesquisa foi correlacionar o conteúdo da fala dos estudantes, com a coerência conceitual praticado na família pelas mães/ pais ou responsáveis e na escola. Para explicar esse fenômeno foram utilizados os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e dos níveis de intensidade de relacionamento (molar e molecular), como elementos dos blocos construtores.

A necessidade da correlação deu-se em razão do aparecimento de conceitos pouco elaborados pelos estudantes, o que pressupõe a falta de elementos conceituais insuficientes para fazer avançar além da zona de desenvolvimento real ou a presença das atividades moleculares nas relações diádicas ou sistemas mais amplos.

Portanto, conclui-se que se o limites da zona de desenvolvimento real coincide com o limite da área superior da atividade molecular, as atividades realizadas pelos cuidadores (pais ou responsáveis e professores) não promoverão desenvolvimento significativo no sujeito. No entanto, com o limite inferior da linha que delimita a zona de desenvolvimento real até a zona de desenvolvimento potencial engloba e coincide com a área pertencente à atividade molar, o que permite avanço desenvolvimental na formação de conceitos sobre drogas.

Nesse sentido, conclui-se ainda que diferentes níveis de desenvolvimento conceituais são determinados pelo tempo (maturação orgânica do sujeito, re-estruturação conceitual, nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito), conceitos científicos sobre o assunto e por fatores relacionados ao nível de intensidade da relação demonstrados nas equações: $C = f(\vec{S}ME)$ $C = f(\vec{S}^+1ME)$ $C = f(\vec{S}^{\geq 2}ME)$

Conforme já demonstrado, os discursos explicitados em programas e ações pedagógicas de prevenção oferecem uma orientação teórica pouco consistente com alcance fatores bioecológicos e conceituais limitados, o que para uma análise

sistemática dessas variáveis para a elaboração de conteúdos e ações pedagógicas ou projetos e programas de prevenção ao uso de drogas não sejam adequados.

Levar em conta unidades de análise, tomando-se como referência as orientações sócio-interacionista e da psicologia do desenvolvimento humano, permitirá trabalhar as múltiplas dimensões do sujeito em desenvolvimento.

Assim, com base na ampla discussão sobre os modelos de prevenção e do discurso da prevenção, sugere-se em uma perspectiva teórica denominada de “histórico-cultural-bioecológica da prevenção”.

Essa possibilidade está fundamentada no desenvolvimento humano, onde a aprendizagem é de natureza eminentemente social e provocada por mediadores no qual o modelo bioecológico enfatiza a importância de processos proximais em relações de reciprocidade entre pessoas da família, escola e comunidade, que são os determinantes básicos para a formação de conceitos e conseqüentemente a organização do conhecimento sobre prevenção às drogas.

Nesse sentido, reafirma-se a escola como espaço e lugar adequado, privilegiado e propício para a realização do trabalho de prevenção do uso de drogas, com a construção de conceitos verdadeiros.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. *et al.* **Violência nas escolas**. Brasília UNESCO, 2002
- ABRAMOVAY, M.; WAISELFISZ, J. J.; ANDRADE, C. C.; RUA, M. G. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond. 2004.
- ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T.; LIMA, R. S. **O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana**. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, 1999.
- ALVES, R. **Caracterização dos adolescentes internados por álcool e outras drogas na cidade de Curitiba**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001.
- ANDRADE, A. G.; BASSIT, A. Z. e cols. **Avaliação de programas de prevenção de drogas**. São Paulo: GREA-IOq-HC-FMUSP, 1995.
- ANDRADE, A. G.; TANAKA, A. S. **Prevenção na comunidade e na instituição**. II Curso de capacitação da oferta e da demanda. GREA – SENASP. Brasília, 2005.
- ANVISA. **Medicamentos com Patentes de Moléculas no Brasil**. Mar. de 2010. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.
- ARAÚJO, M. R.; MOREIRA, F. G. **Histórias das drogas**. In: SILVEIRA, D. X.; MOREIRA, F. G. Panorama atual de drogas e dependências. São Paulo: Atheneu, 2006.
- ASINELLI-LUZ, A. **Educação e prevenção ao abuso de drogas: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2000.
- ASINELLI-LUZ, A.; ARCOVERDE, M. A.; RODRIGUEZ, P. O. A pedagogia da pergunta na prevenção ao abuso de drogas e violência: o caso PROERD. In: ASSIS, M.; ASSIS, O.Z.M.de.(Org.). **Educação e cidadania**, 1 ed. Campinas: FE/Unicamp; R. Vieira Gráfica e Editora, 2005.
- BACHELARD, G. **A filosofia do não**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAPTISTA, I. **Educador social: especialista de mãos vazias**. Artigo a página da educação. Universidade Portucalense. Porto. Em: www.apagina.pt/arquivo, 2005.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- _____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, H. ***Outsiders: studies in the sociology of deviance***. New York: The Free Press, 1963.

_____. **Consciência, poder e efeito da droga**. In: Uma teoria da ação coletiva. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BENSLEY, L. S. e cols. ***Self-reported abuse history and adolescent problem behaviors: alcohol and drug use***. New York: J. Adolescent Health, 1999.

BRASIL. **Lei n.º 11.343** de 23 de agosto de 2006.

_____. **Portaria n.º 344**, de 12 de maio de 1998. Agência Nacional de Saúde – ANVISA.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, 1997.

_____. **Constituição Federal**. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. ***Ecological systems theory***. Annals of Child Development, Greenwich, CT, JAI Press, 1989.

_____. ***Toward an experimental ecology of human development***. American Psychologist, Washington, DC: American Psychological Association, 1977.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. ***The ecology of developmental processes***. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998.

BROWN, R. T. ***Risk factors for substance abuse in adolescents***. Pediatrics Clinic, 2002.

BRUNETTA, A. A. **Autoridade policial na escola**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

BUCHER, R. **Drogas e drogadição no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAMPOS, P. H. F.; TORRES, A. R. R.; GUIMARÃES, S. P. **Sistemas de representação e mediação simbólica da violência na escola**. São Paulo: Educação e Cultura Contemporânea, 2004.

CARLINE, E. A. ***Research is badly needed to improve programmes for the prevention and treatment of drug abuse and drug dependence in Brazil***. Ireland, 1990.

CARLINI-COTRIM, B. **Os livros didáticos e o ensino para a saúde: o caso das drogas psicotrópicas**. Revista de saúde pública, São Paulo, 1990.

CARLINI-MARLATT, B. **Estratégias preventivas nas escolas**. In: Seibel, Toscano, Jr. A., organizadores. Dependência de drogas. São Paulo: Atheneu, 2001.

CARVALHO, D. C. B.; MIRANDA, D. A. C. **Legislação e políticas de segurança pública e a política nacional antidrogas**. In 1º Curso de Capacitação Sobre Redução da Oferta e da Demanda de Drogas. Brasília: SENAD/USP, 2004.

CENTRO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE DROGAS PSICOTRÓPICAS (CEBRID). **VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras**. Escola Paulista de Medicina. São Paulo, 2010.

_____. **II Levantamento domiciliar sobre uso de drogas psicotrópicas no Brasil**: estudo envolvendo as 108 maiores cidades do país. Escola Paulista de Medicina. São Paulo, 2005.

_____. **Leitura recomendada para estudantes a partir da 6ª série do ensino fundamental** - livreto informativo sobre drogas psicotrópicas. Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas. Departamento de Psicobiologia da Unifesp. São Paulo, 2005b.

_____. **V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras**. Escola Paulista de Medicina. São Paulo, 2004.

CHARAUDEAU, P. *Une analyse semiolinguistique du discours*. Langage. Paris: Larousse, 1995.

CHARCONNET, A. *Preventing drug abuse: the community in action. A contribution from the teaching profession*. Viena: Division of Narcoting Drugs. New York: United Nations, 1990.

CHRISTENSEN, H. B.; BILENBERG, N. *Behavioural and Emotional Problems in Child of Alcoholic Mothers and Fathers*. *Child and Adolescent Psychiatry*, 2000.

CICILLINI, G. A. **A prática dos professores de Biologia e a simplificação de conteúdos**. Uberlândia: Ensino em Revista, 2002.

COLE, M; SCRIBENER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

COPETTI, F.; KREBS, R. J. **As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico**. In: KOLLER, Sílvia H. Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

COSTA, A. C. G. da. **Pedagogia da presença**; da solidão ao encontro. 2 ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, R. C. **Construção do conhecimento científico segundo algumas contribuições da epistemologia de Bachelard**. In: MORAES, Roque (Org.).

Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

COTRIM, B. C. **Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade.** In: Aquino, J. G. Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus; 1998.

COTTON, N. S. *The familial incidence of alcoholism: a review. J. Studies of Alcohol.* Chicago, 1979.

COUTINHO, M. P. L.; ARAÚJO, L. F.; GONTIÈS, B. **Uso da maconha e suas representações sociais: estudo comparativo entre universitários.** Psicologia em Estudo, Maringá, 2004.

CRUZ, A. C. **A análise do discurso da prevenção do abuso de drogas.** Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

_____. **Educar para prevenir el abuso de las drogas.** Rio de Janeiro: Ed. Universidade de Santa Úrsula, 1991.

CUIJPERS, P. **Effective ingredients of school-based drug prevention programs: a systematic review.** Addict Behavior, 2002.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

DEMBRO, R. *A personal reflectiion on information control and agency failure: the case of New York State Agency.* New York: International Journal of Addctions, 1995.

DEMO, P. **Aprendendo a aprender com o professor.** Análise de experiências recentes. Curitiba: Base, 1998.

DOISE, W. *Logiques sociales dans le raisonnement.* Lausanne, France: Délachaux et Niestlé, 1993.

ESTRELA, M. T. e orgs. **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto Editora, 1997.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Psicologia cognitiva.** Um manual introdutório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERMOSO, P. *La violencia en la escuela: El educador – pedagogo social escolar.* In PANTOJA, L. (Org.). *Nuevos espacios de la educación social.* Bilbao: Universidad de Deusto, 1998.

FINK, A. *How to sample in surveys.* Thousand Oaks: Sage, 1995.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P.; MILLER, S. **Desenvolvimento cognitivo.** Porto Alegre: 1999.

FLEURY, M.G. **Sinfonia rural: concepções de uma comunidade sobre criança, educação e desenvolvimento infantil.** Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)

– Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 1999.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FURTADO, E.F.; LAUCHT, M.; SCHMIDT, M. **Estudo longitudinal prospectivo sobre risco de adoecimento psiquiátrico na infância e alcoolismo paterno**. São Paulo: Revista de Psiquiatria Clínica, Universidade de São Paulo, 2002.

GABRIELLI, W.F.; MEDNIC, S.A. **Intellectual Performance in Children of Alcoholics**. New York: Journal Nervous and Mental Disease, 1983.

GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIGLIOTTI, A.; CARNEIRO, E.; ALELUIA, G. **Drogas: aprenda a ajudar pessoas a se livrar de dificuldades com álcool e drogas**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.

GOLDSTEIM, S.; BROOKS, R. **Raising Resilient Children: a curriculum to foster strength, hope, and optimism in children**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002.

GOODMAN, L. S.; GILMAN, A. **As bases farmacológicas da terapêutica**. Rio de Janeiro: McGrawHill, 1996.

GROVES, B. M. **Children who see too much**. Boston: Beacon Press, 2002.

GUSKEY, T. **Staf Development and the processo of teacher change**. New York: Educational Researcher, 1986.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP. São Paulo: 1997.

HAGGERTTY, R.J.; SHERROD, L.R.; GARMEZY, N.; RUTTER, M. **Stress, risk and resilience in children and adolescents: process, mechanisms and interventions**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing science: Literacy and discursive power**. London: Falmer Press, 1993.

HALPERN, S.C. **O abuso de substâncias psicoativas: repercussões no sistema familiar**. São Paulo, 2002.

KESSLER, F.; VON DIEMEN, L.; SEGANFREDO, A. C. **Psicodinâmica do adolescente envolvido com drogas**. Porto Alegre: Revista de Psiquiatria, 2003.

KLITZNER, M.; FISHER, D.; MOSKOWITZ, J.; STEWART, K.; GILBERT, S. **Report to the Robert Wood Johnson Foundation on strategies to prevent the on set and use of addictive and abusable substances among children and early adolescents**. Baltimore: Pacific Institute for Research and Evaluation, 1991.

KUPERMAN, S.; SCHLOSSER, S.S.; LIDRAL, J.; REICH, W. ***Relationship of child psychopathology to parental alcoholism and antisocial personality disorder.*** Washington: Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry, 1999.

LAPATE, V. **Formação de multiplicadores de informações preventivas sobre drogas.** Florianópolis: Gráfica UFSC, 2002.

LA TAILLE, Y de; OLIVEIRA, M. K, de; DANTAS, H. **Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LEAVIT, F. ***Drugs and behavior.*** London: SAGE, 1995.

LINHARES, S. C. **Educação, trabalho e dimensões social e escolar da drogadição:** um estudo sobre políticas públicas antidrogas e o PROERD em Curitiba/PR. Mestrado em Educação. Curitiba, 2006.

LOPES, J. E. **As representações sociais de prevenção ao abuso de drogas dos professores do ensino fundamental:** um estudo de caso. Curitiba, 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná.

LOUISELL, R; KAZEMEK, F.; WELLIK, J. ***Children's stories about their natural worlds: an exploration from multiple perspectives.*** 17th EECERA Annual Conference. Prague, 2008.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem:** últimas conferências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, I. L. **Uma teoria da análise do discurso:** a semiolinguística. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.). **Análise do discurso: Fundamentos e prática.** Belo Horizonte: FALE – Núcleo de Análise do Discurso, 2001.

MAGALHÃES, M. P.; BARROS, R. S.; SILVA, M. T. A. **Uso de drogas entre universitários:** a experiência com maconha como fator delimitante. São Paulo: ABP, 1991.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. **A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias.** Estudos e Pesquisas em Psicologia. São Paulo, 2004.

MARTINS, I. **Explicações, representações visuais e retórica na sala de aula de Ciências.** In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **Linguagem, cultura e cognição. Reflexões para o ensino e a sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARTINS, I.; OGBORN, J.; KRESS, G. **Explicando uma explicação.** Belo Horizonte, 1999.

MAY, T. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCCORD W.; MCCORD, J. ***Origins of alcoholism.*** Stanford: Stanford University Press, 1960.

MERIKANGAS, K.R.; LECKMAN, J.F.; PRUSSOFF, B.A.; PAULS, D.L.; WEISSMAN, M.M. **Familial transmission of depression and alcoholism**. *Archives of Psychiatry*, 1985.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 2001.

MILES, D. R.; STALLINGS, M. C.; YOUNG, S. E. **A family history and direct interview study of the familial aggregation of substance abuse: the adolescent substance abuse study**. Chicago: Drug Alcohol Depend, 1998.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MOREIRA, F. G.; ANDREOLI, S. B. **Modelos de prevenção do uso indevido de drogas em ambiente escolar**. In: Silveira, D. X.; Moreira, F. G. Panorama atual de drogas e dependências. São Paulo: Atheneu, 2006.

MOREIRA, F. G.; SILVEIRA, D. X.; ANDREOLI, S. B. **Situações relacionadas ao uso indevido de drogas nas escolas públicas da cidade de São Paulo**. São Paulo: Revista Saúde Pública, 2006.

MORTIMER, E. F. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de Ciências**. Belo Horizonte: Universitária UFMG, 2000.

MOSER, G. **A agressão**. São Paulo: Ática, 1991.

MOSS, H. B.; VANYUKOV, M.; MAJUMDER, P. P.; KIRISCI, L.; TARTER, R. E. **Pre-pubertal sons of substance abusers: influences of parental and familial substance abuse on behavioral disposition, IQ, and School Achievement**. New York: *Addict Behavior*, 1995.

NARVAZ, M.; KOLLER, S. H. **O modelo bioecológico do desenvolvimento humano**. In S. H. Koller, Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

NATIONAL INSTITUTE ON DRUG ABUSE (NIDA). **Drugs and Prevention**. New York: Prevention Brochure, 1998.

NAVARRO, M. L. **La educación moral**. Buenos Aires: Losada, 1947.

NELSON, K.; GRUNDEL, J. **Children's scripts**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, LEA., 1992.

NEUBERN, M. S. **Contribuições da epistemologia complexa para abordagens da drogadição**. In: BAPTISTA, M.; CRUZ, M. S.; MATIAS, R. Drogas e pós-modernidade: prazer, sofrimento, tabu. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

NEWCOMB, M.D. **Substance use and abuse among children and teenagers**. New York: American Psychology, 1989.

NOTO, A. R. e col. **Levantamento Nacional sobre o Uso de Drogas entre Crianças e Adolescentes em Situação de Rua nas 27 Capitais Brasileiras – 2003**. São Paulo: CEBRID, 2004.

_____. **Drogas e saúde na imprensa brasileira: uma análise de artigos publicados em jornais e revistas**. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro: 2003.

NOWLIS, H. **A verdade sobre as drogas**. Rio de Janeiro: IBESC/UERJ, 1975.

NYE, C. L.; ZUCKER, R.; FITZGERALD, H. **Early family: based intervention in the path to alcohol problems - rationale and relationship between treatment process characteristics and child and parenting outcomes**. Michigan: Department of Psychology, University of Michigan Press, 1998.

O'BRIEN, C. P.; Mc LELLAN, A. T. **Myths about the treatment of addictions**. Chicago: The Lancet, 1996.

OLIEVENSTEIN, C. **A clínica do toxicômano**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas; 1990.

OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório mundial sobre as drogas**, 2006. Disponível em: http://www.unodc.org/unodc/en/world_drug_report.html. Acessado em: 27 novembro 2009.

OSHERSON, D., MARKMAN, E. **Language and the ability to evaluate contradictions and tautologies**. Cognition, Amsterdam, 1975.

PANOFSKY, C.P.; JOHN-STEINER, V.; BLACKWELL, P. J. **O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos**. In: MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARANÁ. **Decreto nº 5.679**. Programa de Formação em Cidadania Plena, 2005.

_____. **Diretriz 006/2000 – PM3**, 2000.

_____. **Constituição Estadual do Paraná**, 1989

PERHATS, C. **Role ins differences in getekepeer perceptions of school-based drug and sexuality education programs: a cross-sectional survey**. New York: Health Education, 1996.

PEROVANO, D. G. **Concepções dos instrutores do programa educacional de resistência às drogas e à violência sobre a sua formação**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006.

PEY, M.O. **A escola e o discurso pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1988.

PETRUS, A. **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel Educación, 1997.

_____. **Educación social y perfil del educador social**. Murcia: Universidade de Murcia, 1993.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

PINHEIRO, P. S.; ALMEIDA, G. A. **Violência urbana**. São Paulo: Publifolha, 2003.

PROERD. **Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência**. Manual do Instrutor 6ª série. Florianópolis: Polícia Militar de Santa Catarina, 2004.

PLACCO, V. M. N. S. *et al.* **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC, 2002.

ROBAINA, J.V.L. **Drogas: o papel do educador na prevenção ao uso**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

ROGOFF, B. **The cultural nature of human development**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ROMANS, M; PETRUS, A; TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROUX, J. P.; e GILLY, M. **Pratiques sociales routinières et schémas pragmatiques dans le fonctionnement cognitif de l'enfant**. Paris: 1995.

RUSSEL, J. **Agency: its the role in mental development**. Department of Experimental Psychology: Cambridge, 1987.

SAMPAIO, M. M. F.; SILVA, Z. F. **A articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação**. In: PARANÁ – Secretaria de Estado da Educação. Ensinar e aprender: reflexões e criação. Curitiba: CENPEC, 1998.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1998.

SANCHEZ, Z. van der M. **As práticas religiosas atuando na recuperação de dependentes de drogas: a experiência de grupos católicos, evangélicos e espíritas**. Tese (Doutorado em Psicobiologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANCHEZ, Z. M; NAPPO, S. A. **A religiosidade, a espiritualidade e o consumo de drogas**. São Paulo: Revista Brasileira de Psiquiatria, 2007.

SCARDOVELLI, E. **Língua Portuguesa**. O português desanda: Pesquisa mostra que o nível de conhecimento do país sobre o próprio idioma pouco muda da 4ª a 8ª série. <Disponível em www.revistalinguaportuguesa.com.br/textos.asp?codigo=11162> Acesso em: 7 out 2007.

SCHANK, R.; ABELSON, R. **Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS SOBRE DROGAS (SENAD). **Glossário de Álcool e Drogas**. Brasília: Gráfica SENAD, 2004.

SERAFIN, J. F. **Drogas-abusivas nas Escolas do Ensino Fundamental, em Curitiba, Escolas com e sem o PROERD: um levantamento comparativo**. Monografia. Departamento de Farmacologia. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. **Aprendizagem conceitual nas séries iniciais**. Curitiba: Educar em Revista, 2006.

SHER, K. J. **Psychological Characteristics of Children of Alcoholics**. Chicago: The University of Chicago Press, Chicago, 1997.

_____. **Children of alcoholics: a critical appraisal theory and research**. Chicago: The University of Chicago Press, Chicago, 1991.

SIGEL, I. E. **The distancing model underlying the development of representational competence**. La Rioja: Infancia y Aprendizage, 1997.

SIMKIN, D. R. **Adolescent substance use disorders and comorbidity**. New York: Pediatrics Clinic, 2002.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1993.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, C. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, C.; JACOBI, P. **Adolescentes, drogas e Aids: avaliação de um programa de prevenção escolar**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 2000.

SOLLERO, L. **Farmacodependência**. Rio de Janeiro: Agir, 1979.

STARLING, L.C. **Estudo do perfil de consumo de medicamentos da população de docentes da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Farmácia). Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SUSSMAN, S.; DENT, C. W.; GALAIF, E. R. **The correlates of substance abuse and dependence among adolescents at high risk for drug abuse**. San Diego: Substance Abuse, 1993.

TALIZINA, N. F. **Psicología de la enseñanza**. Moscou: Progreso, 1988.

TEIXEIRA, F. M. **Fundamentos teóricos que envolvem a concepção de conceitos científicos na construção do conhecimento das ciências naturais.** Recife: Revista de Educação, 2006.

TILMANS-OSTYN, E. **La terapia familiar frente a la transmisión intergeneracional de traumatismos.** Sistemas Familiares, 2000.

TULVISTE, P. **The cultural-historical development of verbal thinking.** New York: New Science, 1991.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Avaliação das ações de prevenção de DST/Aids e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras.** Brasília: UNESCO, 2001.

VAILLANT, G. **The natural history of alcoholism revisited.** Cambridge: Harvard University Press, 1995.

_____. **Natural history of male psychological health. Antecedents of alcoholism and "orality".** Cambridge: Harvard University Press, 1983.

VAN DER VEER, R.: VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Loyola, 1996.

VAN OERS, B. **On the narrative nature of young childrens iconic representations: some evidence and implications.** Amsterdam: Free University Amsterdam Press, 2005.

VELHO, G. **Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica.** Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

VERGNAUD, G. **Psicologia cognitiva e do desenvolvimento e pesquisa em educação matemática: algumas questões teóricas e metodológicas.** Grupo Canadense de Estudos em Educação Matemática na Queen's University. Kingston: 1982.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Teoria e método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Obras escogidas: Problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas: problemas de psicología general.** Madrid: Visor, 1993.

_____. **Mind and society: the development of higher psychological processes.** Cambridge: Harvar University Press, 1978.

WERTSCH, J. V.. **Voices of thinking and speaking.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. ***The need for action in sociocultural research.*** In: J. WERTSCH, P. DEL RIO, e ALVAREZ, A. *Sociocultural studies of mind.* Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

WEST, S. L.; O'NEAL, K. K. ***Project D.A.R.E. Outcome Effectiveness Revisited.*** Houston: American Journal of Public Health, 2004.

WIERVERKORKA, M. **O novo paradigma da violência.** São Paulo: Revista de Sociologia da USP, 1997.

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda.** Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

ANEXOS
ANEXO 1

ENTREVISTA SEMI-PADRONIZADA PARA ESTUDANTES - 1ª ETAPA

Nome: _____ ID: _____

Pai/Mãe: _____

Escola: _____

1º BLOCO – CONCEITO SOBRE DROGAS	
1	O que significa para você essas figuras?
2	Quais dessas figuras é(são) droga(s)? (<i>classificação</i>)
3	Como você sabe que essa(as) figura(s) não é(são) droga(as)?
4	Como você sabe que essa(as) figura(s) é (são) droga(as)?
<i>As perguntas na seqüência serão realizadas apenas se o entrevistado separar a figura que julgar ser droga</i>	
5	Como você sabe que o remédio é uma droga? (<i>caso separar a figura de remédio como sendo droga – ela deverá ter a noção de que o remédio é uma droga lícita</i>)
6	Mas o remédio cura doenças?
7	Para você a cerveja é uma droga?
8	Para você a maconha é uma droga?
9	Para você o cigarro é uma droga?
10	Para você a cola de sapateiro (gasolina, <i>thinner</i> ®, etc.) é droga?
11	Para você o <i>crack</i> é uma droga?
12	E o que significa a palavra droga?
13	Você sabe por que as drogas são chamadas dessa forma? Você poderia dizer por quê?

2º BLOCO – CONCEITO DE LEGALIDADE	
14	Quando alguém faz algo como roubar, agredir, o que acontece com a pessoa?
15	Se você sabe que roubar e agredir outra pessoa é errado e a pessoa vai presa, por que isso acontece?
16	E quando se usa ou se vende (tráfico) drogas?
18	E se ela usar remédio ou cerveja, também vai presa?
19	Você saberia dizer o que é uma droga legal ou ilegal?
20	Por que a droga é legal?
21	E por que a droga é ilegal?
22	Quais dessas drogas são legais e ilegais? USO DOS CÍRCULOS E DAS FIGURAS (<i>O entrevistador solicitará ao estudante que situe cada uma das seis figuras dentro de cada um dos dois círculos com a inscrição em seu interior - legal e ilegal - e de acordo com a vontade do entrevistado, e na ordem que lhe convier</i>)
23	E se a pessoa fizer o uso de cigarro ou cerveja, ainda vai presa? (Caso tenha situado no retângulo “drogas ilegais”)
24	Então para que a pessoa possa ir presa, quais dessas drogas ela deve usar?
3º BLOCO – EFEITOS NO ORGANISMO	
25	Qual a(s) parte(s) do corpo humano a droga (tal) afeta? USO DE UM MAPA DO CORPO HUMANO (<i>O entrevistador solicitará ao estudante para que situe as figuras de acordo com a seguinte ordem – cerveja, maconha, medicamento, solventes ou inalantes, crack e tabaco – na parte do corpo em que julga causar algum dano</i>)
26	O que as drogas fazem no organismo?
27	O que você sabe do efeito da cerveja no organismo?

28	E o que você sabe do efeito da maconha no organismo?
29	O você sabe sobre o efeito do remédio no organismo?
30	E o que você sabe sobre o efeito da cola de sapateiro (gasolina, <i>thinner</i> ®, etc.) no organismo?
31	E o que você sabe sobre o efeito do crack no organismo?
32	E o que você sabe sobre o efeito do cigarro no organismo?
33	O que acontece com o organismo se a pessoa não usar drogas?
34	Você já falou a alguma pessoa sobre as drogas e o que elas fazem no organismo?
35	Alguém já conversou com vc sobre drogas?

4º BLOCO – FAMÍLIA

36	Seus pais (ou responsáveis) falam sobre drogas para você?
37	O que eles falam?
38	Alguém faz ou já fez uso de drogas na sua família (pais ou responsáveis)? (não há a necessidade de identificar a pessoa)
39	Você sabe por que essa pessoa faz uso de drogas?
40	O que você pensa sobre isso?
41	O que você poderia fazer para que eles não fizessem o uso de bebida alcoólica, cigarro, etc.?
42	Você acredita que eles lhe ouviriam?

43	O que uso de drogas trouxe (trás) para a sua família?
44	Quanto tempo por dia seus pais conversam com você, sobre qualquer assunto?

5º BLOCO – ESCOLA E MEIO SOCIAL

45	Onde você costuma ver ou ouvir sobre o cigarro, cerveja e remédios?
46	E sobre as drogas ilegais, onde você costuma ver ou ouvir sobre isso?
47	Você já estudou sobre drogas em alguma disciplina na escola?
48	O(a) professor(a) se interessa em falar sobre o assunto na sala de aula?
49	Sobre o que o professor falou?
50	Você lembra como ele falou sobre isso? Ele trouxe que recursos?
51	Você acredita que a forma que o professor tratou do assunto foi correta ou você gostaria que tivesse sido diferente?
52	Você gostaria que o professor falasse sobre drogas na sala de aula?
	Sobre qual aspecto você gostaria que o professor falasse sobre drogas na sala de aula?
53	Você já presenciou algum estudante na escola sob o efeito de drogas ou fazendo o uso desta. E o que aconteceu com ele?
54	E o que pensa sobre isso?
55	Você já presenciou algum professor, diretor ou funcionário da escola fazendo o uso de cigarro, medicamento, bebida ou outra droga na escola ou fora da escola?
56	E o que pensa sobre isso?

ANEXO 2

ENTREVISTA SEMI-PADRONIZADA PARA ESTUDANTES - 2ª ETAPA

Nome: _____ ID: _____

Pai/Mãe: _____

Escola: _____

1º BLOCO – CONCEITO SOBRE DROGAS	
1	O que significa para você essas figuras?
2	Quais dessas figuras é(são) droga(s)? (classificação)
3	Como você sabe que essa(as) figura(s) não é(são) droga(as)?
4	Como você sabe que essa(as) figura(s) é (são) droga(as)?
As perguntas na seqüência serão realizadas apenas se o entrevistado separar a figura que julgar ser droga	
5	Como você sabe que o remédio é uma droga? (caso separar a figura de remédio como sendo droga – ela deverá ter a noção de que o remédio é uma droga lícita)
6	Mas o remédio cura doenças?
7	Para você a cerveja é uma droga?
8	Para você a maconha é uma droga?
9	Para você o cigarro é uma droga?
10	Para você a cola de sapateiro (gasolina, <i>thinner</i> ®, etc.) é droga?
11	Para você o <i>crack</i> é uma droga?
12	E o que significa a palavra droga?
13	Você sabe por que as drogas são chamadas dessa forma? Você poderia dizer por quê?

2º BLOCO – CONCEITO DE LEGALIDADE	
14	Quando alguém faz algo como roubar, agredir, o que acontece com a pessoa?
15	Se você sabe que roubar e agredir outra pessoa é errado e a pessoa vai presa, por que isso acontece?
16	E quando se usa ou se vende (trafico) drogas?
17	E se ela usar remédio, também vai presa?
18	Você saberia dizer o que é uma droga legal ou ilegal?
19	Por que a droga é legal?
20	E por que a droga é ilegal?
21	Quais dessas drogas são legais e ilegais? USO DOS CÍRCULOS E DAS FIGURAS <i>(O entrevistador solicitará ao estudante que situe cada uma das seis figuras dentro de cada um dos dois círculos com a inscrição em seu interior - legal e ilegal - e de acordo com a vontade do entrevistado, e na ordem que lhe convier)</i>
22	E se a pessoa fizer o uso de cigarro ou cerveja, ainda vai presa? <i>(Caso tenha situado no retângulo “drogas ilegais”)</i>
23	Então para que a pessoa possa ir presa, quais dessas drogas ela deve usar?

3º BLOCO – EFEITOS NO ORGANISMO	
24	Qual a(s) parte(s) do corpo humano a droga (tal) afeta? USO DE UM MAPA DO CORPO HUMANO <i>(O entrevistador solicitará ao estudante para que situe as figuras de acordo com a seguinte ordem – cerveja, maconha, medicamento, solventes ou inalantes, crack e tabaco – na parte do corpo em que julga causar algum dano)</i>
25	O que as drogas fazem no organismo?

26	O que você sabe do efeito da cerveja no organismo?
27	E o que você sabe do efeito da maconha no organismo?
28	O que você sabe sobre o efeito do remédio no organismo?
30	E o que você sabe sobre o efeito da cola de sapateiro (gasolina, <i>thinner</i> ®, etc.) no organismo?
31	E o que você sabe sobre o efeito do crack no organismo?
32	E o que você sabe sobre o efeito do cigarro no organismo?
33	O que acontece com o organismo se a pessoa não usar drogas?
34	Você já falou a alguma pessoa sobre as drogas e o que elas fazem no organismo?
35	Alguém já conversou com vc sobre drogas?

4º BLOCO – FAMÍLIA, MEIO SOCIAL E PROERD

36	Após ter participado do PROERD, você conversa com a sua família (pais ou responsáveis, irmãos, etc.) sobre drogas, entre elas, o álcool ou tabaco?
37	Em caso positivo, o que você tem conversado com eles?
38	Seus pais ou responsáveis tem dialogado sobre prevenção ao uso de drogas em casa, após você ter participado do PROERD?
39	Em caso positivo, o que eles falam a você?
40	Seus pais ou responsáveis costumam consumir (tomar) remédios na frente de você e irmãos?
41	Após você ter participado do PROERD, e conversado com seus pais ou responsáveis sobre prevenção, eles pararam de tomar remédios na frente de você (irmão, etc.)?

42	Seus pais ou responsáveis deixaram de fazer uso de alguma droga, entre elas o cigarro e o álcool em frente a você (irmãos, etc), após você ter participado do PROERD?
43	Qual sua opinião sobre o PROERD?
44	Quando o policial PROERD ministrava as aulas, o(a) professor(a) participava das aulas em sala de aula?
45	O que o(a) professor(a) fazia no momento das aulas?
46	Após o Curso do PROERD, o(a) professor(a) se interessou em falar sobre prevenção, em alguma disciplina na escola?
47	Em caso positivo o que o(a) professor(a) falou?
48	O(a) professor(a) utilizou algum recurso como cartaz, vídeo, etc.?
49	Você acredita que a forma que o professor tratou do assunto foi correta ou você gostaria que tivesse sido diferente?
50	Caso gostaria que fosse diferente, sobre qual aspecto você gostaria que o professor falasse sobre drogas na sala de aula?

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

PREZADOS PAIS OU RESPONSÁVEIS:

- Este Questionário se refere à Pesquisa e visa coletar informações complementares para a elaboração da Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), intitulada "A FORMAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE DROGAS EM ESTUDANTES DA QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA SÓCIO-HISTÓRICA E ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO", de responsabilidade de Dalton Gean Perovano e sob a orientação da Dra. Araci Asinelli-Luz. A pesquisa visa aprofundar aspectos da prevenção ao uso de drogas direcionados para a família, a escola e a comunidade;
- O questionário possui quadrículos para que sejam assinalados; algumas perguntas deste questionário poderão ser respondidas assinalando mais de uma resposta, ou seja, mais de um quadrículo poderá ser assinalado;
- As perguntas contêm ainda um espaço para respostas livres, caso queira completar com mais informações que julgar importantes;
- Solicito a Vossa Senhoria que este Questionário seja preenchido pele pai, mãe ou responsável;
- Reafirmamos o nosso compromisso com o anonimato dos participantes conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR.

IDENTIFICAÇÃO**1 Identificação do respondente – O que você é do estudante:**

- 1.1 Mãe
 1.2 Pai
 1.3 Avô/Avó
 1.4 Tio/Tia
 1.5 Primo/Prima
 1.6 Outro(a)

Nome: _____

Nome do Estudante: _____

(O nome dos participantes da pesquisa não será divulgado, e servirá apenas para a análise dos dados de pesquisa, conforme descrito no "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Medicina da Universidade Federal do Paraná - UFPR)

2 Sexo de quem responde a esta pesquisa

- 2.1 Masculino
 2.2 Feminino

3 Idade dos pais ou responsáveis (apenas se estiver vivo)

- 3.1 Pai ou responsável: _____
 3.2 Mãe ou responsável: _____

4 Origem legal do(a) Filho(a) que será entrevistado(a)

- 4.1 Natural
 4.2 Adotivo(a)

5 Estado civil

- 5.1 Casado(a)
 5.2 Amasiado(a)

5.3	<input type="checkbox"/> Solteiro(a)
5.4	<input type="checkbox"/> Separado(a)
5.5	<input type="checkbox"/> Divorciado(a)
6	Assinale todas as pessoas que moram na mesma casa do filho(a) entrevistado(a)
6.1	<input type="checkbox"/> Pai ou responsável
6.2	<input type="checkbox"/> Mãe ou responsável
6.3	<input type="checkbox"/> Avós
6.4	<input type="checkbox"/> Outros parentes
6.5	<input type="checkbox"/> Amigo(a) da família)
6.6	<input type="checkbox"/> Outro: _____
7	Número de filhos que possui - <u>deverá ser contabilizado o(a) filho(a) estudante</u>
7.1	<input type="checkbox"/> um da mesma união conjugal
7.2	<input type="checkbox"/> dois da mesma união conjugal
7.3	<input type="checkbox"/> três da mesma união conjugal
7.4	<input type="checkbox"/> mais de três da mesma união conjugal
7.5	<input type="checkbox"/> Número de filhos de outra união conjugal: _____
8	<u>Caso o casal tiver mais de um filho</u>, independente destes serem do casal, por ordem de nascimento, onde o(a) seu filho(a) estudante se situa
8.1	<input type="checkbox"/> é o 1º filho(a)
8.2	<input type="checkbox"/> é o 2º filho(a)
8.3	<input type="checkbox"/> é o 3º filho(a)
8.4	<input type="checkbox"/> é o 4º filho(a)
8.5	<input type="checkbox"/> Caso tiver mais do que quatro(a) filho(a) a posição é: _____
9	Escolaridade atual da Mãe ou responsável
9.1	<input type="checkbox"/> Analfabeto(a)
9.2	<input type="checkbox"/> Nível fundamental (primeiro grau) incompleto
9.3	<input type="checkbox"/> Nível fundamental (primeiro grau)
9.4	<input type="checkbox"/> Nível médio (segundo grau) incompleto
9.5	<input type="checkbox"/> Nível médio (segundo grau)
9.6	<input type="checkbox"/> Nível Superior incompleto
9.7	<input type="checkbox"/> Nível Superior completo
9.8	<input type="checkbox"/> Pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado)
10	Escolaridade atual do Pai ou responsável
10.1	<input type="checkbox"/> Analfabeto(a)
10.2	<input type="checkbox"/> Nível fundamental (primeiro grau) incompleto
10.3	<input type="checkbox"/> Nível fundamental (primeiro grau)
10.4	<input type="checkbox"/> Nível médio (segundo grau) incompleto
10.5	<input type="checkbox"/> Nível médio (segundo grau)
10.6	<input type="checkbox"/> Nível Superior incompleto
10.7	<input type="checkbox"/> Nível Superior completo
10.8	<input type="checkbox"/> Pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado)
11	Renda familiar (deverá ser somada marido e mulher ou responsáveis)
11.1	<input type="checkbox"/> 1 a 2 salários mínimos
11.2	<input type="checkbox"/> 2 a 4 salários mínimos
11.3	<input type="checkbox"/> 4 a 6 salários mínimos
11.4	<input type="checkbox"/> 6 a 8 salários mínimos
11.5	<input type="checkbox"/> mais de 8 salários mínimos
12	Atuação profissional
12.1	Profissão atual do pai ou responsável: _____
12.2	Profissão atual da mãe ou responsável: _____
13	Religião do respondente
13.1	<input type="checkbox"/> Não tem
13.2	<input type="checkbox"/> Católica
13.3	<input type="checkbox"/> Evangélica/Protestante
13.4	<input type="checkbox"/> Espírita

13.5	<input type="checkbox"/>	Afro-brasileira	
13.6	<input type="checkbox"/>	Judaica	
13.7	<input type="checkbox"/>	Orientais/Budistas	
13.8		Outra: _____	
13.9		Informar a religião do cônjuge, caso não for a mesma: _____	
14		Na sua casa tem (em funcionamento)	
14.1	<input type="checkbox"/>	Televisão.....	Quantas: _____
14.2	<input type="checkbox"/>	Rádio.....	Quantos: _____
14.3	<input type="checkbox"/>	Aspirador de pó.....	Quantos: _____
14.4	<input type="checkbox"/>	Máquina de lavar roupa.....	Quantas: _____
14.5	<input type="checkbox"/>	Microondas.....	Quantos: _____
14.6	<input type="checkbox"/>	Carro.....	Quantos: _____
14.7	<input type="checkbox"/>	Banheiro com água encanada....	Quantos: _____

CONCEITO SOBRE DROGAS

15		Você sabe o que são drogas?	
15.1	<input type="checkbox"/>	Não	
15.2	<input type="checkbox"/>	Sim	
15.3	<input type="checkbox"/>	Não tenho opinião formada sobre o assunto.	
15.4		Por favor, descreva o porquê de sua resposta:	

16		Você sabe se a bebida alcoólica é droga?	
16.1	<input type="checkbox"/>	Não	
16.2	<input type="checkbox"/>	Sim	
16.3	<input type="checkbox"/>	Não tenho opinião formada sobre o assunto.	
16.4		Por favor, descreva o porquê de sua resposta:	

17		Você sabe se a cerveja é uma droga?	
17.1	<input type="checkbox"/>	Não	
17.2	<input type="checkbox"/>	Sim	
17.3	<input type="checkbox"/>	Não tenho opinião formada sobre o assunto.	
17.4		Por favor, descreva o porquê de sua resposta:	

18		Você sabe se a cigarro é uma droga?	
18.1	<input type="checkbox"/>	Não	
18.2	<input type="checkbox"/>	Sim	
18.3	<input type="checkbox"/>	Não tenho opinião formada sobre o assunto.	
18.4		Por favor, descreva o porquê de sua resposta:	

19		Você sabe se a maconha é uma droga?	
19.1	<input type="checkbox"/>	Não	
19.2	<input type="checkbox"/>	Sim	
19.3	<input type="checkbox"/>	Não tenho opinião formada sobre o assunto.	
19.4		Por favor, descreva o porquê de sua resposta:	

20		Você sabe se a cola de sapateiro (gasolina, <i>Thinner</i>®, e outros) é uma droga?	
20.1	<input type="checkbox"/>	Não	
20.2	<input type="checkbox"/>	Sim	

20.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
20.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta: _____ _____ _____
21	Você sabe se o crack é uma droga?
21.1	<input type="checkbox"/> Não
21.2	<input type="checkbox"/> Sim
21.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
21.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta: _____ _____ _____
22	Você sabe se os medicamentos são drogas?
22.1	<input type="checkbox"/> Não
22.2	<input type="checkbox"/> Sim
22.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
22.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta: _____ _____ _____
23	Por que as drogas são chamadas dessa forma? _____ _____ _____

CONCEITO DE LEGALIDADE	
24	Você saberia dizer, quanto à legalidade como as drogas são classificadas?
24.1	<input type="checkbox"/> Não
24.2	<input type="checkbox"/> Sim
24.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
24.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta: _____ _____ _____
25	Você saberia dizer o que é uma droga legalizada ou ilegal?
25.1	<input type="checkbox"/> Não
25.2	<input type="checkbox"/> Sim
25.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
25.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta: _____ _____ _____
26	Você conhece alguma lei sobre drogas?
26.1	<input type="checkbox"/> Não
26.2	<input type="checkbox"/> Sim
26.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
26.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta: _____ _____ _____
27	Você conhece alguma droga legalizada?
27.1	<input type="checkbox"/> Não
27.2	<input type="checkbox"/> Sim
27.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
27.4	Por favor, dê exemplos, conforme a sua resposta:

28	Você conhece alguma droga ilegal?
28.1	<input type="checkbox"/> Não
28.2	<input type="checkbox"/> Sim
28.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
28.4	Por favor, dê exemplos, conforme a sua resposta:

EFEITOS NO ORGANISMO	
29	Você sabe o que as drogas fazem no organismo?
29.1	<input type="checkbox"/> Sensação de bem-estar
	<input type="checkbox"/> Causa doenças
29.2	<input type="checkbox"/> Tontura
	<input type="checkbox"/> Cura doenças
29.3	<input type="checkbox"/> Compromete o organismo
29.4	<input type="checkbox"/> Não tem efeito no organismo
	<input type="checkbox"/> Pode matar
29.5	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
29.6	Por favor, descreva o porquê de sua resposta ou cite outros efeitos das drogas:
29.7	_____

29.8	
29.9	
30	Você sabe o que a cerveja faz no organismo?
30.1	<input type="checkbox"/> Não tem efeito no organismo
	<input type="checkbox"/> Pode matar
30.2	<input type="checkbox"/> Causa doenças
	<input type="checkbox"/> Tontura
30.3	<input type="checkbox"/> Sensação de bem-estar
30.4	<input type="checkbox"/> Cura doenças
	<input type="checkbox"/> Compromete o organismo
30.5	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
30.6	Por favor, descreva o porquê de sua resposta ou citar outros efeitos da cerveja:
30.7	_____

30.8	
30.9	
31	Você sabe o que a maconha faz no organismo?
31.1	<input type="checkbox"/> Tontura
	<input type="checkbox"/> Sensação de bem-estar
31.2	<input type="checkbox"/> Não tem efeito no organismo
	<input type="checkbox"/> Pode matar
31.3	<input type="checkbox"/> Causa doenças
31.4	<input type="checkbox"/> Vicia a pessoa
	<input type="checkbox"/> Cura de doenças
31.5	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
31.6	Por favor, descreva o porquê de sua resposta ou citar outros efeitos da maconha:
31.7	_____

31.8	
31.9	
32	Você sabe o que o remédio (medicamento) faz no organismo?
32.1	<input type="checkbox"/> Causa doenças
	<input type="checkbox"/> Vicia a pessoa
32.2	<input type="checkbox"/> Não tem efeito no organismo
	<input type="checkbox"/> Pode matar
32.3	<input type="checkbox"/> Sensação de bem-estar
32.4	<input type="checkbox"/> Tontura
	<input type="checkbox"/> Cura de doenças
32.5	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
32.6	Por favor, descreva o porquê de sua resposta ou citar outros efeitos dos remédios:
32.7	_____

32.8	
32.9	
33	Você sabe o que o crack faz no organismo?
	<input type="checkbox"/> Causa doenças
33.1	<input type="checkbox"/> Cura de doenças
	<input type="checkbox"/> Não tem efeito no organismo
33.2	<input type="checkbox"/> Pode matar
	<input type="checkbox"/> Sensação de bem-estar
33.3	<input type="checkbox"/> Vicia a pessoa
33.4	<input type="checkbox"/> Tontura
33.5	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
33.6	Por favor, descreva o porquê de sua resposta ou citar outros efeitos dos remédios:
33.7	_____

33.8	
33.9	
34	Você sabe o que a cola de sapateiro (gasolina, thinner®, etc.) faz no organismo?
	<input type="checkbox"/> Causa doenças
	<input type="checkbox"/> Vicia a pessoa
34.1	<input type="checkbox"/> Sensação de bem-estar
	<input type="checkbox"/> Tontura
34.2	<input type="checkbox"/> Não tem efeito no organismo
	<input type="checkbox"/> Pode matar
34.3	<input type="checkbox"/> Cura de doenças
34.4	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
34.5	Por favor, descreva o porquê de sua resposta ou citar outros efeitos dessa substância:
34.6	_____

34.7	
34.8	
34.9	
35	Você sabe o que o cigarro faz no organismo?
	<input type="checkbox"/> Causa doenças
35.1	<input type="checkbox"/> Vicia a pessoa
35.2	<input type="checkbox"/> Cura de doenças

35.3	<input type="checkbox"/> Não tem efeito no organismo
35.4	<input type="checkbox"/> Pode matar
35.5	<input type="checkbox"/> Sensação de bem-estar
35.6	<input type="checkbox"/> Tontura
35.6	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
35.7	Por favor, descreva o porquê de sua resposta ou citar outros efeitos do cigarro:
35.8	_____
35.9	_____
36	O que você sabe sobre a lei que proíbe o consumo de bebida alcoólica e direção?
36.1	<input type="checkbox"/> Acho que é exagero as medidas trazidas por essa lei
36.2	<input type="checkbox"/> É mais uma lei que não pegará
36.3	<input type="checkbox"/> Creio que é importante para a sociedade
36.4	<input type="checkbox"/> Reduziu em muito o consumo de álcool nas rodovias
36.5	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
36.6	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
36.6	_____
37	O que você sabe da lei que proíbe o consumo de cigarro em locais públicos?
37.1	<input type="checkbox"/> Acho que é exagero as medidas trazidas por essa lei
37.2	<input type="checkbox"/> É mais uma lei que não pegará
37.3	<input type="checkbox"/> Creio que é importante para a sociedade
37.4	<input type="checkbox"/> Ajudará a reduzir problemas de saúde pública
37.5	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
37.6	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
37.6	_____
FAMÍLIA E MEIO SOCIAL	
38	Você fala com seu (sua) filho(a) sobre drogas, entre elas, álcool ou tabaco?
38.1	<input type="checkbox"/> Sempre
38.2	<input type="checkbox"/> Apenas quando meu filho estiver em uma situação de uso de droga, entre elas, álcool ou tabaco
38.3	<input type="checkbox"/> Prefiro não tratar do assunto com o meu filho(a)
38.4	<input type="checkbox"/> A escola faz este trabalho, portanto, não preciso conversar em casa com meu filho(a)
38.5	<input type="checkbox"/> Nunca falo a respeito
38.6	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
38.6	_____
39	Caso você converse com o(a) seu(sua) filho(a) sobre drogas, o que você costuma discutir com ele(ela) sobre esse assunto em sua casa?
39	_____
39	_____
39	_____
39	_____
40	Caso você discuta o assunto em sua casa, o que o seu filho(a) pensa sobre isso?
40.1	<input type="checkbox"/> Acha careta a discussão desse assunto
40.2	<input type="checkbox"/> Acha importante a discussão desse assunto
40.2	<input type="checkbox"/> Não gosta que os pais discutam sobre o assunto
40.2	<input type="checkbox"/> Escuta, participa, concorda, mas não emite opinião

40.3	<input type="checkbox"/> Nunca falo a respeito
40.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
40.5	_____
40.6	_____
41	Onde você costuma ver ou ouvir sobre o cigarro e bebida alcoólica (cerveja, cachaça, vinho, etc.)?
	<input type="checkbox"/> Em anúncios na televisão, jornais e revistas
41.1	<input type="checkbox"/> Em festas de amigos ou familiares
41.2	<input type="checkbox"/> Tenho bebidas e faço o consumo destas em casa
41.3	<input type="checkbox"/> Sou fumante ou, em minha casa há fumante
41.4	<input type="checkbox"/> Anúncios em supermercado
	<input type="checkbox"/> Anúncios em bares, restaurantes
41.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
41.5	_____
41.6	_____
41.7	_____
42	Onde você costuma ver ou ouvir sobre remédios?
	<input type="checkbox"/> Em anúncios na televisão, jornais e revistas
42.1	<input type="checkbox"/> Por indicação de um conhecido
42.2	<input type="checkbox"/> Por indicação do farmacêutico
42.3	<input type="checkbox"/> Apenas por ordem médica
42.3	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
42.4	_____
42.5	_____

43	Como você costuma consumir (tomar) remédios?
	<input type="checkbox"/> Consumo com frequência remédios em minha casa
43.1	<input type="checkbox"/> Consumo remédios apenas quando necessito
43.2	<input type="checkbox"/> Compro e tomo remédios sem que o médico indique, ou seja, sem receita médica
43.3	<input type="checkbox"/> Consumo remédios apenas quando o médico indica, ou seja, com receita médica
43.3	<input type="checkbox"/> Consumo remédios sem receita médica, mas quando indicado pelo farmacêutico
43.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
43.5	_____
43.6	_____
44	Você costuma consumir (tomar) remédios na frente de seu(s) filho(s)?
	<input type="checkbox"/> Sim
44.1	<input type="checkbox"/> Não
44.2	<input type="checkbox"/> Às vezes
44.3	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
44.4	_____

45	O que você faz quando observa seu filho(a) com resfriado ou gripe?
	<input type="checkbox"/> O levo para o médico
45.1	<input type="checkbox"/> Dou medicamento que tem em casa
45.2	<input type="checkbox"/> Compro remédios sem receita médica, mas indicado pelo farmacêutico
	<input type="checkbox"/> Não faço nada
45.3	<input type="checkbox"/> Uso soluções caseiras, tais como chás, repouso, e outros

45.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
45.5	_____
45.6	_____
46	O que você faz quando observa seu filho(a) assistindo cenas de violência ou pessoas utilizando álcool ou cigarro em programas de TV?
	<input type="checkbox"/> Orienta para que não assista
46.1	<input type="checkbox"/> Conversa sempre com ele sobre a importância de escolher programas não-violentos ou relacionados ao consumo de drogas, entre elas, álcool e cigarro
46.2	<input type="checkbox"/> Desliga a televisão
	<input type="checkbox"/> Conversa sempre com ele sobre prevenção ao uso de drogas, entre elas, álcool e cigarro
46.3	<input type="checkbox"/> Dá uma bronca sempre que observa que ele assiste programas violentos ou fazendo consumo de drogas, entre elas, álcool e cigarro
46.4	<input type="checkbox"/> Não dá muita importância pois as cenas na televisão não poderão prejudicar o seu filho
	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
46.5	_____

40.6	_____
40.7	
47	Você conhece alguém que já fez uso de droga, entre elas, álcool ou tabaco? <i>(não há a necessidade de identificar a pessoa)</i>
	<input type="checkbox"/> Sim
47.1	<input type="checkbox"/> Não
47.2	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
47.3	_____

48	Caso você tenha respondido sim na pergunta anterior, quem você conhece que faz o uso de drogas
	<input type="checkbox"/> Parente
48.1	<input type="checkbox"/> Outro familiar
48.2	<input type="checkbox"/> Conhecido
	<input type="checkbox"/> Amigo
48.3	<input type="checkbox"/> Figuras Públicas
48.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
48.5	_____
48.6	
49	Você faz ou já fez uso de algum tipo de droga, entre elas, álcool ou tabaco?
49.1	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
49.2	<input type="checkbox"/> Às vezes
49.3	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
49.4	_____

50	Existe algum problema em fazer o uso de cigarro, cerveja (ou outra tipo de bebida alcoólica) em frente a seu (sua) filho(a) menor de 18 anos de idade?
	<input type="checkbox"/> Não

50.1	<input type="checkbox"/> Sim
50.2	<input type="checkbox"/> Nem sempre
	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
50.3	_____
50.4	_____
51 Caso já tenha usado ou faz uso de cigarro ou bebida alcoólica, o fez na presença de seu filho(a) menor de 18 anos de idade?	
	<input type="checkbox"/> Sim
51.1	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Às vezes
51.2	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
51.3	_____
51.4	_____
52 Você já viu o seu filho realizar fazer uso de droga, entre elas, álcool ou tabaco?	
	<input type="checkbox"/> Sim
52.1	<input type="checkbox"/> Não
52.2	<input type="checkbox"/> Às vezes
52.3	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
52.4	_____
53 Caso tenha observado o seu filho realizar uso de droga, entre elas, álcool ou tabaco? o que você fez?	
	<input type="checkbox"/> Meu filho não faz uso de drogas
53.1	<input type="checkbox"/> Não dou importância
53.2	<input type="checkbox"/> Não dou importância porque há outros usuários na família
	<input type="checkbox"/> Ficou chocado e não sabia o que fazer
53.3	<input type="checkbox"/> Procurou ajuda
53.4	<input type="checkbox"/> Isolou o seu filho do convívio familiar e de outras pessoas por algum tempo
	<input type="checkbox"/> Conversou com ele sobre o assunto
53.5	<input type="checkbox"/> Cortou alguns privilégios como dinheiro, passeios, brinquedos, televisão, e outros
53.6	<input type="checkbox"/> Deu uma bronca quando o viu fazendo o uso da droga, entre elas, álcool ou tabaco
	<input type="checkbox"/> Não deu muita atenção pois isso é típico da sua idade (adolescência)
53.7	<input type="checkbox"/> Nunca observei meu filho(a) usar droga, álcool ou tabaco
	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
53.8	_____
53.9	_____
53.10	_____
53.11	_____

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

PREZADO PROFESSOR(A):

- O presente Questionário visa coletar informações para a elaboração da pesquisa que constituirá na Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e dará suporte à nova teoria na área de prevenção ao uso de drogas, para a família, escola e comunidade;
- O questionário possui quadrículos para que sejam assinalados; algumas perguntas deste questionário poderão ser respondidas com mais de uma resposta, ou seja, mais de um quadrículo poderá ser assinalado;
- As perguntas contêm ainda um espaço para respostas livres, caso queira completar com mais informações que julgar importantes.

IDENTIFICAÇÃO

1	Idade do respondente:
1.1	<input type="checkbox"/> 18 – 28 anos
1.2	<input type="checkbox"/> 29 – 38 anos
1.3	<input type="checkbox"/> 39 – 48 anos
1.4	<input type="checkbox"/> mais de 49 anos
2	Tempo de atuação na atividade letiva
2.1	<input type="checkbox"/> 0 – 5 anos
2.2	<input type="checkbox"/> 6 – 10 anos
2.3	<input type="checkbox"/> 11 – 15 anos
2.4	<input type="checkbox"/> 16 – 20 anos
2.5	<input type="checkbox"/> 21 – 25 anos
2.6	<input type="checkbox"/> 26 – 30 anos
3	Sexo de quem responde a esta pesquisa
3.1	<input type="checkbox"/> Masculino
3.2	<input type="checkbox"/> Feminino
4	Estado civil
4.1	<input type="checkbox"/> Casado(a)
4.2	<input type="checkbox"/> Amasiado(a)
4.3	<input type="checkbox"/> Solteiro(a)
4.4	<input type="checkbox"/> Separado(a)
4.5	<input type="checkbox"/> Divorciado(a)
4.6	<input type="checkbox"/> Viúvo(a)
5	Escolaridade
5.1	<input type="checkbox"/> Nível Superior
5.2	<input type="checkbox"/> Especialização
5.3	<input type="checkbox"/> Mestrado
5.4	<input type="checkbox"/> Doutorado
5.5	<input type="checkbox"/> Pós-Doutorado
5.6	<input type="checkbox"/> Outro: _____

6	Religião do respondente
6.1	<input type="checkbox"/> Não tem
6.2	<input type="checkbox"/> Católica
6.3	<input type="checkbox"/> Evangélica/Protestante
6.4	<input type="checkbox"/> Espírita
6.5	<input type="checkbox"/> Afro-brasileira

6.6	<input type="checkbox"/> Judaica
6.7	<input type="checkbox"/> Orientais/Budistas
6.8	Outra: _____
7	Renda familiar (deverá ser somada com o/a cônjuge – caso houver)
7.1	<input type="checkbox"/> 1 a 2 salários mínimos
7.2	<input type="checkbox"/> 2 a 4 salários mínimos
7.3	<input type="checkbox"/> 4 a 6 salários mínimos
7.4	<input type="checkbox"/> 6 a 8 salários mínimos
7.5	<input type="checkbox"/> mais de 8 salários mínimos

CONCEITO SOBRE DROGAS

8	Você sabe o que são drogas?
8.1	<input type="checkbox"/> Não
8.2	<input type="checkbox"/> Sim
8.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
8.4	Por favor, comente a sua resposta: _____ _____ _____
9	Você acredita que a bebida alcoólica é droga?
9.1	<input type="checkbox"/> Não
9.2	<input type="checkbox"/> Sim
9.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
9.4	Por favor, comente a sua resposta: _____ _____ _____
10	Você acredita que a cerveja é uma droga?
10.1	<input type="checkbox"/> Não
10.2	<input type="checkbox"/> Sim
10.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
10.4	Por favor, comente a sua resposta: _____ _____ _____
11	Você acredita que a cigarro é uma droga?
11.1	<input type="checkbox"/> Não
11.2	<input type="checkbox"/> Sim
11.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
11.4	Por favor, comente a sua resposta: _____ _____ _____
12	Você acredita que a maconha é uma droga?
12.1	<input type="checkbox"/> Não
12.2	<input type="checkbox"/> Sim
12.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
12.4	Por favor, comente a sua resposta: _____ _____ _____
13	Você acredita que a cola de sapateiro (gasolina, <i>Thinner</i>®, e outros) é uma droga?
13.1	<input type="checkbox"/> Não
13.2	<input type="checkbox"/> Sim
13.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
13.4	Por favor, comente a sua resposta: _____ _____ _____

<hr/> <hr/> <hr/>	
14	Você acredita que o <i>crack</i> é uma droga?
14.1	<input type="checkbox"/> Não
14.2	<input type="checkbox"/> Sim
14.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
14.4	Por favor, comente a sua resposta:
<hr/> <hr/> <hr/>	
15	Você acredita que os medicamentos são drogas?
15.1	<input type="checkbox"/> Não
15.2	<input type="checkbox"/> Sim
15.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
15.4	Por favor, comente a sua resposta:
<hr/> <hr/> <hr/>	
16	Por que as drogas são chamadas dessa forma?
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

CONCEITO DE LEGALIDADE	
17	Você sabe dizer, quanto à legalidade como as drogas são classificadas?
17.1	<input type="checkbox"/> Não
17.2	<input type="checkbox"/> Sim
17.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
17.4	Caso tenha respondido "Sim", descreva o porquê de sua resposta:
<hr/> <hr/> <hr/>	
18	Você sabe dizer o que é uma droga legal? E uma droga ilegal?
18.1	<input type="checkbox"/> Não
18.2	<input type="checkbox"/> Sim
18.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
18.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
<hr/> <hr/> <hr/>	
19	Você conhece alguma lei sobre drogas?
19.1	<input type="checkbox"/> Não
19.2	<input type="checkbox"/> Sim
19.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
19.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
<hr/> <hr/> <hr/>	
20	Você conhece alguma droga legal?
20.1	<input type="checkbox"/> Não
20.2	<input type="checkbox"/> Sim
20.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
20.4	Por favor, dê exemplos, conforme a sua resposta:
<hr/> <hr/> <hr/>	

21	Você conhece alguma droga ilegal?
21.1	<input type="checkbox"/> Não
21.2	<input type="checkbox"/> Sim
21.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
21.4	Por favor, dê exemplos, conforme a sua resposta:

EFEITOS NO ORGANISMO	
22	O que as drogas fazem no organismo?
22.1	<input type="checkbox"/> Sensação de bem-estar
22.2	<input type="checkbox"/> Causa doenças
22.3	<input type="checkbox"/> Tontura
22.4	<input type="checkbox"/> Cura doenças
22.5	<input type="checkbox"/> Compromete o organismo
22.6	<input type="checkbox"/> Não tem efeito no organismo
22.7	<input type="checkbox"/> Pode matar
22.8	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
22.9	Por favor, descreva o porquê de sua resposta ou cite outros efeitos das drogas:

23	E o que a cerveja faz no organismo?
23.1	<input type="checkbox"/> Não tem efeito no organismo
23.2	<input type="checkbox"/> Pode matar
23.3	<input type="checkbox"/> Causa doenças
23.4	<input type="checkbox"/> Tontura
23.5	<input type="checkbox"/> Sensação de bem-estar
23.6	<input type="checkbox"/> Cura doenças
23.7	<input type="checkbox"/> Compromete o organismo
23.8	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
23.9	Por favor, descreva o porquê de sua resposta ou cite outros efeitos da cerveja:

24	Você sabe o que a maconha faz no organismo?
24.1	<input type="checkbox"/> Tontura
24.2	<input type="checkbox"/> Sensação de bem-estar
24.3	<input type="checkbox"/> Não tem efeito no organismo
24.4	<input type="checkbox"/> Pode matar
24.5	<input type="checkbox"/> Causa doenças
24.6	<input type="checkbox"/> Vicia a pessoa
24.7	<input type="checkbox"/> Cura de doenças
24.8	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
24.9	Por favor, descreva o porquê de sua resposta ou cite outros efeitos da maconha:

24.9	
25	E o que o remédio (medicamento) faz no organismo?
25.1	<input type="checkbox"/> Causa doenças
	<input type="checkbox"/> Vicia a pessoa
25.2	<input type="checkbox"/> Não tem efeito no organismo
	<input type="checkbox"/> Pode matar
25.3	<input type="checkbox"/> Sensação de bem-estar
25.4	<input type="checkbox"/> Tontura
	<input type="checkbox"/> Cura de doenças
25.5	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
25.6	Por favor, descreva o porquê de sua resposta ou cite outros efeitos dos remédios:
25.7	_____

25.8	
25.9	
26	E o que o <i>crack</i> faz no organismo?
26.1	<input type="checkbox"/> Causa doenças
	<input type="checkbox"/> Cura de doenças
26.2	<input type="checkbox"/> Não tem efeito no organismo
	<input type="checkbox"/> Pode matar
26.3	<input type="checkbox"/> Sensação de bem-estar
26.4	<input type="checkbox"/> Vicia a pessoa
	<input type="checkbox"/> Tontura
26.5	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
26.6	Por favor, descreva o porquê de sua resposta ou cite outros efeitos dos remédios:
26.7	_____

26.8	
26.9	
27	E o que a cola de sapateiro (gasolina, <i>thinner</i>®, etc.) faz no organismo?
27.1	<input type="checkbox"/> Causa doenças
	<input type="checkbox"/> Vicia a pessoa
27.2	<input type="checkbox"/> Sensação de bem-estar
	<input type="checkbox"/> Tontura
27.3	<input type="checkbox"/> Não tem efeito no organismo
27.4	<input type="checkbox"/> Pode matar
	<input type="checkbox"/> Cura de doenças
27.5	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
27.6	Por favor, descreva o porquê de sua resposta ou cite outros efeitos dessa substância:
27.7	_____

27.8	
27.9	
28	E o que o cigarro faz no organismo?
28.1	<input type="checkbox"/> Causa doenças
	<input type="checkbox"/> Vicia a pessoa
28.2	<input type="checkbox"/> Cura de doenças
	<input type="checkbox"/> Não tem efeito no organismo
28.3	<input type="checkbox"/> Pode matar
28.4	<input type="checkbox"/> Sensação de bem-estar

28.5	<input type="checkbox"/> Tontura
28.6	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto. Por favor, descreva o porquê de sua resposta ou cit outros efeitos do cigarro:
28.7	_____
28.8	_____
28.9	
29	O que você achou sobre a lei que proíbe o consumo de bebida alcoólica e direção?
29.1	<input type="checkbox"/> Acho que é exagero as medidas trazidas por essa lei
29.2	<input type="checkbox"/> É mais uma lei que não pegará
29.3	<input type="checkbox"/> Creio que é importante para a sociedade
29.4	<input type="checkbox"/> Reduziu o consumo de álcool nas rodovias
29.5	<input type="checkbox"/> Reduziu o número de acidentes nas rodovias
29.6	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
29.7	_____

30	O que você achou da lei que proíbe o consumo de cigarro em locais públicos?
30.1	<input type="checkbox"/> Acho que é exagero as medidas trazidas por essa lei
30.2	<input type="checkbox"/> É mais uma lei que não pegará
30.3	<input type="checkbox"/> Creio que é importante para a sociedade
30.4	<input type="checkbox"/> Ajuda a reduzir problemas de saúde pública
30.5	<input type="checkbox"/> Diminui a poluição ambiental
30.6	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto Por favor, descreva o porquê de sua resposta:

O TRABALHO PEDAGÓGICO

31	Você trabalha prevenção sobre drogas em sua turma?
31.1	<input type="checkbox"/> Sempre
31.2	<input type="checkbox"/> Ocasionalmente
31.3	<input type="checkbox"/> Raramente
31.4	<input type="checkbox"/> Nunca trabalhei com o tema
32	Você acredita que é importante fazer prevenção ao uso de drogas com os estudantes?
32.1	<input type="checkbox"/> Sim
32.2	<input type="checkbox"/> Não
32.3	<input type="checkbox"/> Talvez, pois existem outras coisas mais importantes para fazer
32.4	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto
33	Caso você trabalhe com a prevenção, como você o desenvolve? _____ _____ _____
34	Você busca informações sobre o tema “prevenção ao uso de droga”?
34.1	<input type="checkbox"/> Sempre
34.2	<input type="checkbox"/> Ocasionalmente
	<input type="checkbox"/> Raramente
	<input type="checkbox"/> Nunca

34.3	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
34.4	_____
34.5	_____
35	Em caso positivo, onde você costuma buscar essas informações?
35.1	<input type="checkbox"/> Em anúncios na televisão, jornais e revistas
	<input type="checkbox"/> Em livros e periódicos especializados
35.2	<input type="checkbox"/> Em sites de internet que abordam sobre o tema
	<input type="checkbox"/> Com especialistas de áreas multidisciplinares
35.3	<input type="checkbox"/> Cursos, congressos, seminários e outros
35.4	<input type="checkbox"/> Outros locais
35.5	_____
35.6	_____
36	Você conhece as siglas: NIDA, CEBRID, GREA, CONEAD, CEAD, SENAD, COMAD, CONAD
	<input type="checkbox"/> Todas as siglas
30.1	<input type="checkbox"/> Apenas algumas
30.2	<input type="checkbox"/> Não tenho conhecimento
30.3	
37	Caso você busque informações sobre prevenção ao uso de drogas na internet, que estratégias adota?
	<input type="checkbox"/> Faço a busca por intermédio de sites de busca como o Google
37.1	<input type="checkbox"/> Pesquiso informações em qualquer site que forneça conteúdo sobre o assunto
	<input type="checkbox"/> Apenas em sites indicados por especialistas no assunto
37.2	<input type="checkbox"/> Apenas em sites governamentais
37.3	<input type="checkbox"/> Em sites de universidades que possuam centros de pesquisa na área
37.4	
37.5	
38	Você acredita que está preparado(a) para tratar do tema “prevenção ao uso de drogas” com os seus estudantes?
	<input type="checkbox"/> Sim
38.1	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Não tenho certeza
38.2	Por favor, em qualquer das respostas consignadas, responda por quê?
38.3	_____
38.4	_____

39	Que temas você julga importante para trabalhar a educação preventiva sobre drogas em sua turma de 4ª série/5º ano do ensino fundamental?

40	A Escola proporciona formação continuada para tratar deste tema?

40.1	<input type="checkbox"/> Sempre
40.2	<input type="checkbox"/> Ocasionalmente
40.3	<input type="checkbox"/> Raramente
40.4	<input type="checkbox"/> Nunca
41	Após o trabalho de prevenção sobre drogas em sua turma, você percebeu se houve maior interesse sobre o assunto “prevenção ao uso de drogas”, por parte dos estudantes?
	<input type="checkbox"/> Não tem feito diferença
41.1	<input type="checkbox"/> Sim, mas para apenas alguns estudantes
	<input type="checkbox"/> Sim, pela maioria
41.2	<input type="checkbox"/> Os estudantes têm se interessado por outros temas contemporâneos também
	<input type="checkbox"/> Não trabalho com prevenção
41.3	<input type="checkbox"/> Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
41.4	_____
41.5	_____
41.6	_____
42	Houve algum tipo de mudança de comportamento pelos estudantes após a aplicação do trabalho pedagógico sobre prevenção?
	<input type="checkbox"/> Não
42.1	<input type="checkbox"/> Sim
42.2	<input type="checkbox"/> Eles perguntam mais e discutem sobre assuntos relacionados à prevenção ao uso de drogas
42.3	<input type="checkbox"/> Os estudantes têm levado as discussões para o espaço da família
	<input type="checkbox"/> Outro comportamento
	<input type="checkbox"/> Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
42.4	_____
42.5	_____
42.6	_____
43	A aplicação do conteúdo sobre “prevenção ao uso de drogas”, abriu caminhos para o desenvolvimento de outros temas sociais e contemporâneos?
	<input type="checkbox"/> Não tem feito diferença
43.1	<input type="checkbox"/> Facilitou o entendimento de outros assuntos
43.2	<input type="checkbox"/> Ao contrário, já havia trabalhado com outros temas sociais e os alunos passaram a entender o assunto “prevenção ao uso de drogas” com maior facilidade
43.3	Por favor, descreva o porquê de sua resposta:

43.5	_____
44	Você costuma discutir sobre outros temas sociais e contemporâneos com a sua turma?
	<input type="checkbox"/> Sempre
44.1	<input type="checkbox"/> Ocasionalmente
	<input type="checkbox"/> Raramente
44.2	<input type="checkbox"/> Nunca
44.3	<input type="checkbox"/> Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
44.4	_____

44.5	_____
45	Há a participação efetiva dos pais ou responsáveis na prevenção ao uso de drogas na escola?
	<input type="checkbox"/> Sempre
45.1	<input type="checkbox"/> Ocasionalmente
45.2	<input type="checkbox"/> Raramente
45.3	<input type="checkbox"/> Nunca
	<input type="checkbox"/> Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
45.4	_____
45.5	_____

46	A sua formação inicial (Magistério, Pedagogia ou Licenciatura) contribuiu para trabalhar a “prevenção ao uso de drogas” e outros assuntos sociais e contemporâneos, em sala de aula:
	<input type="checkbox"/> Sim
	<input type="checkbox"/> Não
46.1	<input type="checkbox"/> Talvez
46.2	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto.
46.3	<input type="checkbox"/> Por favor, descreva o porquê de sua resposta:

46.4	_____
46.5	_____
47	Em relação à pergunta anterior, caso não tenha havido significativa contribuição em sua formação, quais temas você julga importante fazer parte do currículo de formação de professores, que privilegie a prevenção ao uso de drogas?

48	Qual(quais) estratégia(s) pedagógica(s) você professor(a) ainda não utilizou ou gostaria de realizar no trabalho preventivo ao uso de drogas, para a sua turma?

49	Você recebe estímulo ou orientação pedagógica para o trabalho de prevenção ao uso de drogas na sua sala de aula?
49.1	<input type="checkbox"/> Sim
49.2	<input type="checkbox"/> Não
49.3	<input type="checkbox"/> Às vezes
	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto

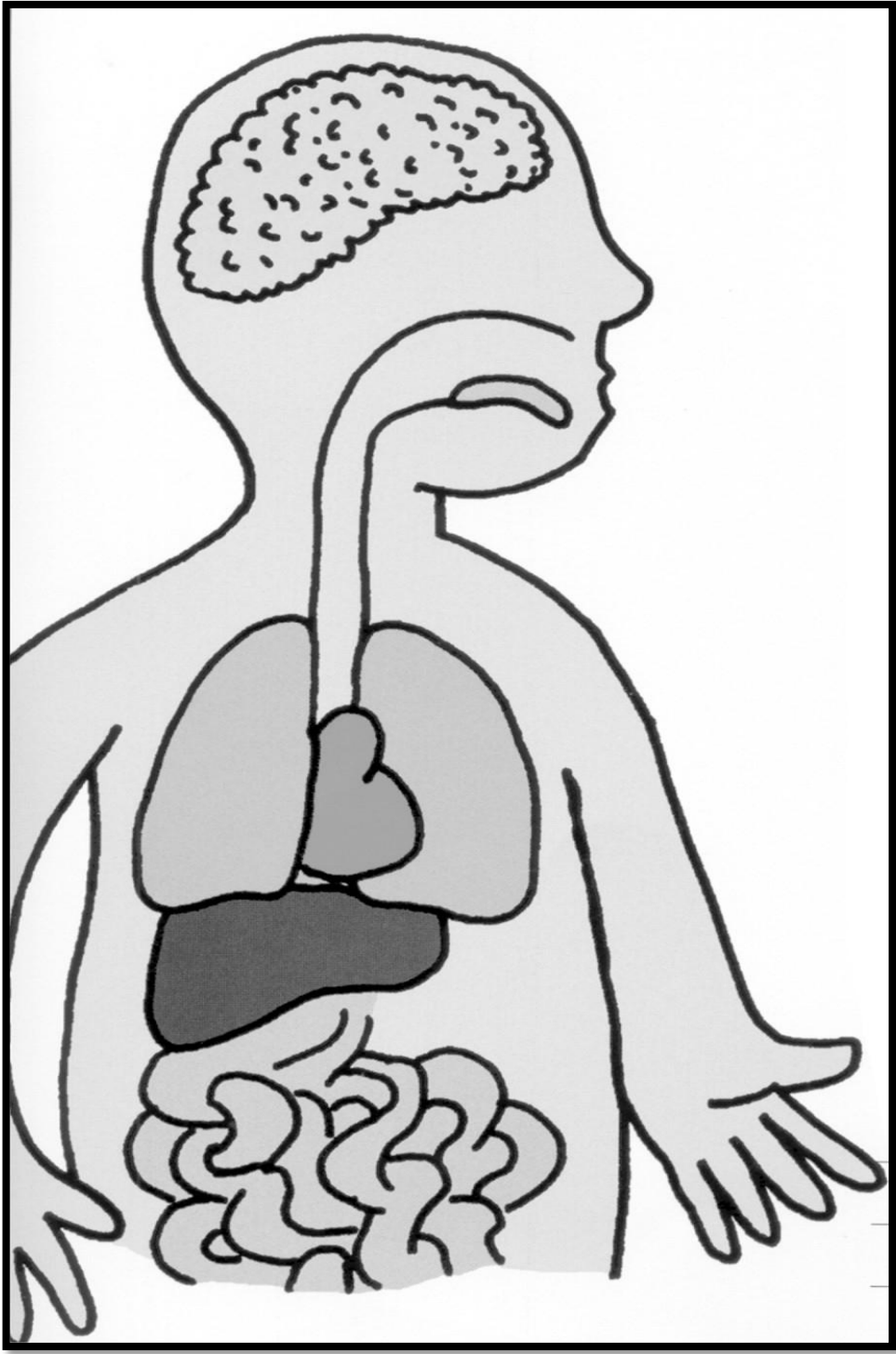
49.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
49.5	_____ _____ _____
50	A prevenção ao uso de drogas está contemplada no projeto político pedagógico da escola? <input type="checkbox"/> Sim
50.1	<input type="checkbox"/> Não
50.2	<input type="checkbox"/> Talvez
50.3	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada sobre o assunto
50.4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Por favor, descreva o porquê de sua resposta:
50.5	_____ _____ _____
O COMPORTAMENTO SOCIAL	
51	Você faz uso sistemático de alguma medicação?
51.1	<input type="checkbox"/> Sim
51.2	<input type="checkbox"/> Não
51.3	<input type="checkbox"/> Às vezes
51.4	<input type="checkbox"/> Por favor, descreva o porquê de sua resposta: _____ _____
52	Caso a resposta for afirmativa, como você teve o acesso aos remédios?
52.1	<input type="checkbox"/> Em anúncios na televisão, jornais e revistas
52.2	<input type="checkbox"/> Por indicação de um conhecido
52.3	<input type="checkbox"/> Por indicação do farmacêutico
52.4	<input type="checkbox"/> Apenas por ordem médica
52.5	<input type="checkbox"/> Outra
52.6	Por favor, descreva o porquê de sua resposta: _____ _____
53	Como você se comporta em relação ao consumo (tomar) remédios?
53.1	<input type="checkbox"/> Consumo remédios apenas quando necessito e sem prescrição médica
53.2	<input type="checkbox"/> Consumo remédios somente conforme a prescrição médica
53.3	<input type="checkbox"/> Consumo remédios conforme indicado pelo farmacêutico
53.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta: _____ _____
54	Você costuma consumir (tomar) remédios no ambiente de trabalho?
54.1	<input type="checkbox"/> Sim, mas não o faço frente aos estudantes da classe
54.2	<input type="checkbox"/> Sim, e não vejo problemas
54.3	<input type="checkbox"/> Não
	<input type="checkbox"/> Às vezes
	<input type="checkbox"/> Quando por indicação médica

54.4	
54.5	
55	Você faz ou já fez uso de álcool ou tabaco?
55.1	<input type="checkbox"/> Sim, apenas _____
	<input type="checkbox"/> Ambos
55.2	<input type="checkbox"/> Não
55.3	<input type="checkbox"/> Às vezes
55.4	Por favor, descreva o porquê de sua resposta: _____ _____
56	Caso tenha respondido “Sim” na questão anterior:
56.1	<input type="checkbox"/> Faço uso na escola em espaços exclusivos dos professores
	<input type="checkbox"/> Uso apenas fora da escola
56.2	<input type="checkbox"/> Julga que não há problema algum em usar álcool ou tabaco e falar sobre prevenção
56.3	<input type="checkbox"/> Os estudantes nunca me viram usando álcool ou tabaco, portanto posso falar sem preocupação
56.4	<input type="checkbox"/> Faço o uso dessas substâncias, no entanto, explico seus malefícios para o organismo
	<input type="checkbox"/> Já fiz o uso dessas substâncias e hoje não as consumo mais, portanto, falo de seus males para o organismo
56.5	<input type="checkbox"/> Por favor, descreva o porquê de sua resposta: _____ _____
56.6	_____
56.7	
57	Você já se deparou com alguma situação em que o estudante estava sob o efeito de drogas ou levou droga (lícita ou ilícita) para a sala de aula?
	<input type="checkbox"/> Sim
57.1	<input type="checkbox"/> Não
57.2	<input type="checkbox"/> Nunca observei
	<input type="checkbox"/> Tive dúvidas se o estudante estava sob o efeito de drogas
57.3	<input type="checkbox"/> Em caso positivo, que medida tomou?
57.4	_____
57.5	_____ _____ _____

MUITO OBRIGADO!

ANEXO 5

FIGURA DO CORPO HUMANO





MACONHA



CIGARRO



REMÉDIOS



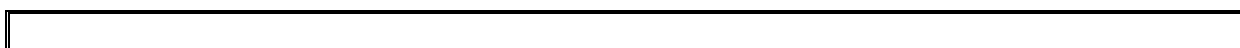
CERVEJA



COLA DE SAPATEIRO



ANEXO 7



DROGAS LEGAIS

DROGAS LEGAIS (AUTORIZADAS)

DROGAS ILEGAIS

DROGAS ILEGAIS (PROIBIDAS)