

DALTON GEAN PEROVANO

**CONCEPÇÕES DOS INSTRUTORES DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE
RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA SOBRE A SUA FORMAÇÃO**

**CURITIBA
2006**

DALTON GEAN PEROVANO

**CONCEPÇÃO DOS INSTRUTORES DO PROGRAMA EDUCACIONAL DE
RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA SOBRE A SUA FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação. Linha: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia Maria Chaves Haracemiv

**CURITIBA
2006**

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, que propiciou-me a concretização desse sonho e etapa de formação.

A todos que contribuíram para que esse trabalho fosse concretizado.

À minha amada mulher, 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 bebê André Luíz que me traz a certeza de que posso contribuir socialmente para um amanhã cada vez melhor.

À sempre amiga Coronel Rita Aparecida de Oliveira, conhecida como “Dama de Ferro”, por sua integridade, inteligência, audácia e perspicácia, que acreditou em meu trabalho e é parte constitutiva de minha formação profissional.

À minha Orientadora de Mestrado, Prof^ª Dra. Sônia Maria Chaves Haracemiv, por me acolher e acompanhar com sabedoria e amizade. 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.

À Prof^ª Dra. Araci Asinelli da Luz pelo apoio e incentivo nos promórdios do Curso, que por vezes se colocou a disposição sua biblioteca particular e seu vasto conhecimento em educação preventiva e que um policial-militar poderia fazer a diferença.

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

À minha assistente a Soldado Eunice, pela imprescindível colaboração no cotidiano do trabalho da Coordenação Estadual do Proerd.

À Prof^ª. Ms. Rosemari Fackin, que me ajudou nos primeiros passos.

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

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

Aos meus colegas da Coordenadoria Antidrogas do Paraná.

Aos meus colegas dos Centros de Treinamento do Proerd do Brasil, onde temos discutido a formação e o futuro de nossos policiais-militares do PROERD.

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

Provérbios 22,6

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

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- REPRESENTAÇÃO DAS IDENTIDADES DOS POLICIAIS MILITARES.....	29
FIGURA 2	- COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO EDUCADOR SOCIAL.....	43
FIGURA 3	- COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO EDUCADOR SOCIAL NA RELAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS ESPONTÂNEOS, CIENTÍFIOS E VERDADEIROS.....	47
FIGURA 4	- PORCENTAGEM NA VIDA DO CONSUMO DE ÁLCOOL, TABACO E OUTRAS DROGAS DIVIDIDA POR REGIÕES.....	77
FIGURA 5	- PORCENTAGEM DE USO NA VIDA DAS DIFERENTES DROGAS PSICOTRÓPICAS, NAS 107 MAIORES CIDADES DO BRASIL.....	77
FIGURA 6	- USO NA VIDA DE DROGAS PSICOTRÓPICAS POR 48.155 ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DO BRASIL.....	79
FIGURA 7	- PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A APLICAÇÃO DO PROGRAMA DARE.....	109
FIGURA 8	- MODELO DE MUDANÇA DO EDUCADOR (GUSKEY, 1986).....	135
FIGURA 9	- FATORES DE EVOLUÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA MATURIDADE DE EDUCADORES.....	168
FIGURA 10	- MODELO REPRESENTACIONAL DE MATRIZ CURRICULAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O EDUCADOR SOCIAL DO PROERD.....	174

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE USO-NA-VIDA DE ESCOLARES 50 FASE DE 1986-1988.....	64
TABELA 2	- USO DE DROGAS POR ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DE 10 CAPITAIS BRASILEIRAS EM 1987 E 1989, EM % (EXCETO ÁLCOOL E TABACO)	64
TABELA 3	- CLASSIFICAÇÃO DAS SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS.....	71
TABELA 4	- ESCOLARIDADE DOS ADOLESCENTES EM ESTUDO.....	81
TABELA 5	- IDADE DE INÍCIO DA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM DROGA, DOS ADOLESCENTES EM ESTUDO.....	82
TABELA 6	- PERÍODO DE ATUAÇÃO DO POLICIAL MILITAR, A CONTAR DE SEU INGRESSO NA COORPORAÇÃO.....	126
TABELA 7	- TEMPO DE TRABALHO DOS POLICIAIS MILITARES NO PROERD.....	126
TABELA 8	- ATIVIDADES SOCIAIS QUE DESEMPENHAVA ANTES DE INGRESSAR NO PROERD RELACIONADAS À ESCOLA OU COMUNIDADE ESCOLAR.....	129
TABELA 9	- CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL DO PROERD.....	143
TABELA 10	- PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS DO PROERD SOBRE A NECESSIDADE DE APERFEIÇOAMENTO.....	149
TABELA 11	- TEMAS IMPORTANTES APRESENTADOS PELOS EDUCADORES SOCIAIS DO PROERD.....	154
TABELA 12	- DIFICULDADES QUE O EDUCADOR SOCIAL DO PROERD ENCONTRA PARA O TRABALHO NA ESCOLA.....	155
TABELA 13	- CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOCIAIS DO PROERD SOBRE O RESULTADO DO PROGRAMA NAS ESCOLAS.....	158
TABELA 14	- DIFICULDADES QUE O EDUCADOR SOCIAL DO PROERD ENCONTRA PARA O TRABALHO NA ESCOLA – RELAÇÃO COM O GRAU DE ESCOLARIDADE DOS EDUCADORES SOCIAIS DO PROERD.....	168

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	COMPARATIVO ENTRE OS LEVANTAMENTOS DE USO DE ÁLCOOL, TABACO E OUTRAS DROGAS ENTRE ESTUDANTES – USO NA VIDA - REGIÃO SUL.....	80
QUADRO 2 -	FREQUÊNCIA DE USO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS POR ALUNOS.....	85
QUADRO 3 -	FREQUÊNCIA DE USO DE CIGARROS POR ALUNOS.....	86
QUADRO 4 -	FREQUÊNCIA DE USO DE DROGAS ILÍCITAS POR ALUNOS.....	87
QUADRO 5 -	CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOCIAIS DO PROERD ACERCA DA TEORIA E PRÁTICA NA ABORDAGEM DA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS.....	183

LISTA DE SIGLAS

CEBRID	-	Centro Brasileiro de Informações Sobre Drogas Psicotrópicas
CONAD	-	Conselho Nacional Antidrogas
CONEPI	-	Comitê Nacional de Educação preventiva Integral
DARE	-	Drug Abuse Resistance Education
DST	-	Doença Sexualmente Transmissíveis
HIV/AIDS	-	Human Immunodeficiency Virus / Acquired Immune Deficiency Syndrome
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
LSD	-	Dietilamida de Ácido Lisérgico
NIDA	-	National Institute on Drug Abuse
OMS	-	Organização Mundial de Saúde
PMERJ	-	Policia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PMPR	-	Policia Militar do Paraná
PNAD	-	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PROERD	-	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
SEPESPE	-	Secretaria de Projetos Especiais Educacionais
SISNAD	-	Sistema Nacional Antidrogas
SNC	-	Sistema Nervoso Central
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UNIFESP	-	Universidade Federal de São Paulo
USP	-	Universidade de São Paulo

RESUMO

A dissertação intitulada “Concepções dos instrutores do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência sobre a sua formação”, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, que tem por fim estudar concepções de formação do policial-militar que atua no PROERD do Paraná. O trabalho verifica que os instrutores do PROERD, a partir de sua formação inicial, possuem necessidades e expectativas que poderão contribuir para o aumento de seu nível profissional. Foi realizada a comparação de teorias e práticas da educação para a constituição desse profissional, pois a formação desse educador exige um saber profissional específico, assim como procurou-se demonstrar quais estratégias de ensino serão necessárias e poderão contribuir para a melhora na compreensão e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem do educador do Proerd e de seus educandos. Para a coleta de dados foi utilizado questionário semi-estruturado, bem como, realizou-se a técnica de observação participante e análise de conteúdo. Para o desenvolvimento do trabalho discutiu-se a formação do policial militar instrutor do Proerd, no sentido de sua caracterização como educador social. No trabalho foram enfocados aspectos acerca da educação preventiva, políticas públicas sobre drogas, formação de educadores sociais e, assuntos que encontram comum ligação com os temas principais, como adolescência, família, formação de professores, e outros. O trabalho concluiu que o educador do PROERD percebe que a sua formação inicial não é suficiente para o atendimento às necessidades cotidianas da prática docente, pelas lacunas que observa no seu conhecimento profissional, necessitando sobretudo de conhecimentos psicopedagógicos, do conteúdo didático e da leitura teórica do contexto social.

Palavras-chaves: Educação Preventiva; Educador Social; Proerd.

ABSTRACT

The dissertation entitled, "The instructors conception of the Drugs and Violence Resistance Educational Program – PROERD about its formation", it is characterized as exploratory research in a qualitative mark, wich has the aim to study the military policeman who operates at PROERD of Paraná, through his professional pedagogical performance improvement. The work tried to demosnstrate that the PROERD instructors, from their initial formation, have necessities and expectations that might contribute to the increasing of their professional level. It was realized the comparison of educacional theories and practices to this professional constitution, because this educator formation demands a specific professional knowledge, as it tried to demonstrate what teaching strategies will be necessary and may contribute to the improvement of comprehension and betterment of the teaching and learning process of the PROERD educators and students. For the work development it was tried to develop issues about the formation of the military policeman instructor of PROERD, for his characterization as a social educator. In this work were focalized aspects about preventive education, public policy about drugs, social educator formation and subjects that have a link with the main topics such as adolescence, family, teacher formation and others. The premise of this work was that the PROERD educator perceived that his initial formation doesn't reach the daily necessities for his teaching practice, for his teaching practice, for his professional knowledge gaps, and therefore requiring psychopedagogical knowledge from the didactic content and the social context theoretical reading.

Key-words: Preventive Education; Pedagogic Formation; Social Educator.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROFISSIONAL POLICIAL MILITAR DO PROERD COMO EDUCADOR SOCIAL	24
2.1.1 Paradigma da Educação Preventiva na Polícia Militar do Paraná: Entendendo a Mudança	27
2.1.2 Educador Social	36
2.1.3 Competências Necessárias na Construção do Educador Social	42
2.2 PREVENÇÃO AO USO/ABUSO DE DROGAS NA SOCIEDADE	49
2.2.1 Legislação da Prevenção ao Uso/Abuso de Drogas no Brasil	52
2.2.2 Brasil e as Políticas de Prevenção	58
2.2.3 Prevenção ao Uso de Drogas	60
2.2.4 Programas de Prevenção e sua Avaliação	62
2.2.5 Pesquisas Sobre Drogas no Brasil	69
2.2.5.1 Uso de drogas Psicolépticas (Depressoras do SNC)	71
2.2.5.2 Uso de drogas Psicoanalépticas (Estimulantes do SNC)	73
2.2.5.3 Uso de drogas Psicodislépticas (Estimulantes do SNC)	60
2.2.5.4 Conceitos sobre Drogas Apresentados pela População Pesquisada	76
2.2.6 Pesquisas do uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas	82
2.2.7 Fatores de Risco Associados ao Uso de Drogas	87
2.2.8 Uso de Drogas Entre Crianças e Adolescentes	90
2.3 O PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA – PROERD	93
2.3.1 Contexto Histórico do DARE – <i>Drug Abuse Resistance Education</i>	93
2.3.2 PROERD no Brasil	94
2.3.3 Bases Norteadoras para a Aplicação do PROERD	97
2.3.4 PROERD como Programa de Prevenção	99
2.3.5 Formação do Instrutor do PROERD	106
2.3.6 Resultados dos Programas DARE e PROERD	108
3 METODOLOGIA	114
3.1 FUNDAMENTANDO A BUSCA	114
3.2 ESCOLHA DA POPULAÇÃO DE ESTUDO	117
3.3 TIPO DE PESQUISA	118
3.4 COLETA DOS DADOS	119
3.5 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	121
3.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO	122
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	125
4.1 PERFIL DA POPULAÇÃO ESTUDADA	125
4.2 SOBRE A ATUAÇÃO EM ATIVIDADES EDUCATIVAS	128
4.2.1 O Que Fazia Antes do PROERD	128
4.2.2 Regiões de Aplicação do PROERD	130
4.3 SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO	131
4.3.1 A Importância da Formação Teórica	131
4.3.2 Contribuição do Curso de Formação de Instrutores do PROERD	137
4.3.3 Adequação da Carga Horária do Curso de Formação	139
4.3.4 Contribuição da Formação Inicial do Policial-Militar	143

4.3.5 Necessidade de Mais Conhecimentos na Área da Educação	149
4.3.6 Temas Importantes Para Ampliar a Formação.....	152
4.4 O EDUCADOR SOCIAL DO PROERD E O TRABALHO ESCOLAR.....	155
4.4.1 Dificuldades Que Encontra Para Trabalhar na Escola Como Educador.....	155
4.4.2 O Trabalho Educativo Desenvolvido Pelo PROERD Possibilita.....	158
4.4.3 A Educação Preventiva Desenvolvida Pelo PROERD, Cria Espaço de Mudança Significativa nos Contextos dos Trabalhos Escolar e Comunidade?.....	160
4.5 IDENTIDADE DO PROFISSIONAL.....	161
4.5.1 O Olhar do Policial-Militar do PROER sobre si Mesmo	161
4.5.2 O Olhar do Aluno sobre o Policial Militar do PROERD.....	163
4.5.3 Um Modelo de Desenvolvimento Maturacional do Policial Militar que Atua no PROERD.....	164
4.5.4 Um Modelo de Matriz Curricular Para o Educador Social do PROERD	171
4.5.5 O Olhar Diferenciado Para a Formação do Educador Social do PROERD ...	175
5 CONCLUSÃO	185
REFERÊNCIAS.....	192
ANEXOS.....	203

1 INTRODUÇÃO

As utopias parecem ser bem mais realizáveis do que se poderia acreditar antigamente. E nós nos encontramos atualmente diante de uma questão angustiante de maneira bastante diversa: como evitar a sua realização definitiva? As utopias são realizáveis. A vida caminha em direção às utopias. E começa um novo século, talvez um século em que os intelectuais e a classe cultivada sonharão com os meios de evitar as utopias e retornar a uma sociedade não utópica, menos perfeita e mais livre.
(BERDIAEFF, citado por HUXLEY)

Falar de educação na seara da formação profissional, nos remete a pensar em concepções de formação de educadores. Os sujeitos que constituem o objeto dessa investigação, não são os professores com formação pedagógica, são profissionais que desempenham a atividade de âmbito social, os quais denominaremos de instrutores do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD, que realizam contribuições importantes para um campo da educação na área social, a prevenção.

A educação formal corresponde a um espaço, mas não o único, para desenvolver o trabalho de prevenção às drogas e as manifestações de ações de violência. Deve estar agregada a muitos esforços de diferentes áreas do conhecimento científico e em distintos setores da organização social de uma comunidade.

A prevenção ao abuso de drogas é uma atividade que deveria ser adotada como interdisciplinar, pois aborda e discute nos campos da antropologia, sociologia, psicologia, pedagogia, ciências políticas, econômicas (CRUZ, 1990). 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.

Em função desse apontamento, serão analisadas as condições de formação do instrutor do PROERD, buscando compreender o que caracteriza-o como educador social, analisando as concepções sobre a formação e a prática cotidiana, tendo como ponto de partida o olhar do sujeito sobre si mesmo.

Para entender a gênese desse novo tipo de profissional que vem atuando no campo da educação, é necessário se reportar ao trabalho realizado pela Polícia Militar do Paraná, através dos profissionais de Segurança Pública que desempenham suas atividades no Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), originário do congênere Norte Americano denominado DARE - *Drug Abuse Resistance Education*, trazido para o Estado do Paraná no ano de 2000, fruto de relatos internacionais bem sucedidos e, em alguns Estados brasileiros e também por se tratar de um trabalho contínuo e de grande eficácia social, a saber, nas escolas, nas famílias e vasto entorno social.

Com a premissa de que o PROERD antecipa-se à oferta de drogas e ações que induzem à violência, o Programa busca desenvolver um trabalho que esteja fora do campo repressivo, pois essa forma apresenta resultados históricos insatisfatórios.

A ação de prevenção ao uso/abuso de drogas e a adoção da concepção de educação para a paz¹ em diversos contextos, tem sido, conforme pesquisas realizadas pela Universidade de São Paulo (USP)², Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) através do Centro Brasileiro de Informações Sobre Drogas Psicotrópicas – CEBRID, Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pelo *National Institute Drug Abuse* (NIDA) Norte Americano, como referências nacionais e internacionais, apontam a melhor solução encontrada para a educação preventiva de alunos nas faixas etárias de 09 a 12 anos de idade.

O Programa é estruturado em 17 lições e aplicado por Policiais Militares, para crianças da faixa etária entre 9 e 12 anos de idade, adaptado às quartas séries do ensino fundamental, em escolas das redes de ensino pública e particular, realizado ao longo de um semestre letivo, em uma sessão de aula semanal com a duração de sessenta minutos.

O processo de transmissão de conhecimentos, valores, ritos, condutas, o que se denomina de educação, constitui-se o canal de inferência no processo de prevenção contra a violência e o uso indevido de drogas, utilizando-se de métodos

¹ Cultura de paz, de acordo com MILANI e JESUS (2003, p. 1) “é uma cultura que promove a diversidade pacífica. Tal cultura inclui modos de vida, padrões de crença, valores e comportamento, bem como os correspondentes arranjos institucionais que promovem o cuidado mútuo e bem-estar, bem como, uma igualdade que inclui o reconhecimento das diferenças, a guarda responsável e partilha justa dos recursos da Terra entre seus membros e com todos os seres vivos”.

² Pesquisa realizada no ano de 2003 com alunos, pais e professores no Estado de São Paulo, através de convênio entre a Polícia Militar do Estado de São Paulo e a Universidade de São Paulo, pelo GRE/USP – Grupo de Estudos do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo.

que priorizem a moral, os bons costumes, a afetividade e os modelos de vida saudável.

O Programa trabalha com estratégias preventivas, em especial junto à família, escola e comunidade, e jovens que poderiam correr o risco de se envolverem com drogas e violência.

A primeira etapa da revisão de bibliografia apresentará a questão da caracterização do instrutor do PROERD como educador social, esse profissional, que atua de forma voluntária, nos campos da educação não formal, em ações sócio-educativas e de inserção social.

Esses profissionais trabalham na atividade de prevenção, são denominados de “Instrutores do PROERD”, designação militar desses agentes que realizam a atividade de docência no meio militar, e hoje são denominados de “educadores sociais”, em face da caracterização funcional e social que possuem.

Outro fator que proporciona à transição do termo refere-se à definição da prática educacional social, referendado no que o conteúdo do Programa propõe.

Verificar-se-á que essas práticas sociais traduzem, de maneira concreta, as relações sociais em que as pessoas estão envolvidas, como formas socialmente instituídas, de pensar, de falar e de agir das pessoas, em função das posições que ocupam na trama das relações sociais de uma determinada formação social.

Para VYGOTSKY (1991), a caracterização funcional e social do educador, o desenvolvimento do ser humano e a educação, se constituem 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 (PLACCO, 2002). Isso permite dizer que a educação social não é um mero valor agregado à pessoa em formação, mas é constitutiva da pessoa nesse processo de transição identitária. É o curso pelo qual, pela mediação social, o indivíduo internaliza a cultura, internaliza valores e se constitui ser humano.

No que se refere ao educador social, existe escassa produção científica no Brasil fato que culminou em análises comparativas no campo das teorias de formação de professores, em sua prática de docência concernente ao professor reflexivo e das competências que este deve ter e desenvolver, tendo em vista o objetivo da pesquisa, no tocante às concepções para a formação desse educador. Assim, buscar-se-á recorrer a autores nacionais e internacionais que possuem

contribuições significativas nesse campo e os trabalhos que se relativos à educação social, em especial a pesquisadores acerca do assunto na Europa.

A problematização desta investigação está vinculada à necessidade de repensar a prática pedagógica do instrutor do PROERD, fato apontado pelos mesmos frente as dificuldades encontradas no decurso de suas atividades, desde a sua formação inicial. Assim, foi realizada a seguinte pergunta de pesquisa: como o instrutor do PROERD percebe a sua formação inicial, e qual a necessidade formativa para melhorar a prática pedagógica?

A partir dessa interrogação, surgiram vários outros hiatos observados e apontados pelos próprios educadores para sua formação, que uma vez respondidos, servirão como matriz para trabalhar com outras modalidades de educadores sociais, um trabalho pioneiro no sistema PROERD no Brasil e no mundo.

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

Como hipóteses da presente investigação, tem-se que o instrutor do PROERD percebe que a sua formação inicial, não alcança as necessidades cotidianas para a sua prática docente, encontra defasagens em seu conhecimento profissional, necessita de conhecimentos psicopedagógicos, de conteúdo científico, didática do conteúdo e do contexto no qual vai atuar.

A pesquisa tem como objetivos:

- Investigar junto aos instrutores do PROERD, quais necessidades e expectativas que poderão contribuir para o aumento do nível profissional, na constituição dos componentes curriculares para a prática da docência, visando promover a melhoria na prática pedagógica, valorização do sujeito como profissional e estímulo ao desenvolvimento da cultura laboral;

- Analisar teorias e práticas recentes de formação de profissionais da educação, o trabalho de transposição das faculdades de percepção, de ações³ do profissional que atua no campo da segurança pública, caracterizado como Educador Social;

³ De acordo com o Dicionário Houaiss: concepções.

- Analisar o curso de formação de instrutores do PROERD e o planejamento curricular do mesmo;
- Investigar como os instrutores vêem sua formação inicial frente as necessidades e expectativas do trabalho docente, educativo e social a que se propõem;
- Levar os profissionais que atuam no Programa, repensarem os paradigmas de exigência para ser educador o saber profissional específico e a forma como é avaliada a sua legitimação;
- Identificar as estratégias de ensino necessárias, visando contribuir para a melhoria na compreensão e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.
- Repensar o trabalho desenvolvido pelo instrutor do PROERD, identificando no que se assemelha ao trabalho do professor.

Neste trabalho foi tomada como objeto de análise, a formação da identidade profissional do policial-militar, que é visto como repressor, mas na condição de educador.

Quanto a esse processo identitário individual, PIAGET (1971, p.12) caracteriza-o como o produto de um processo de sucessivas socializações, sendo que o “eu”, mecanismo de base, se assenta na dupla transação entre o indivíduo, que realiza uma transação externa do sujeito com o mundo exterior e outra interna do sujeito consigo mesmo.

Para o autor, o processo de socialização se dá pela interação que é a base do conhecimento, a tomada de consciência da mesma requer um esforço a mais por parte dos sujeitos no sentido da conceituação do fazer (PIAGET, 1985), o que ocorrerá em interações de novo tipo, ou seja, proposicionais e intelectuais.

ANDERSON (1974, p. 56), aponta que “entre as múltiplas dimensões da socialização, a dimensão profissional adquiriu uma importância fundamental na medida em que o emprego é, hoje em dia, um atributo estruturante da identidade social do indivíduo”. Observa-se que o trabalho realizado pelo instrutor (policial-militar) na escola ou na comunidade, proporciona o senso de direção para o desempenho de sua ação, que é a tendência irreversível da Polícia Militar nos dias de hoje, a concepção de Polícia Comunitária.

Identidade e socialização, na análise de MEAD (1934, p. 56), da passagem da interação infra-humana mediatizada por gestos à interação mediatizada por

símbolos. Na análise comparativa entre a teoria e a prática cotidiana, observa-se o processo da construção da identidade de educador social, onde HABERMAS (1987, p. 45) aponta o agir comunicacional, como sendo o mecanismo de socialização que permite a formação de identidades sociais.

Percebe-se ainda que os instrutores passaram a utilizar (imitar) a postura de professores da escola, que lhes garante maior familiaridade com o trabalho educativo.

Entretanto, o policial-militar, por mais que tenha formação pedagógica, no momento da aplicação das lições do PROERD, cumpre o papel de instrutor, e não professor. Assim, ESTRELA (1986, p. 30) aponta que a profissão docente constitui-se em uma atividade altamente complexa e especializada e que implica e exige uma formação/socialização profissional que visa atribuir uma nova dimensão à identidade social do sujeito. FEIMAN-NEMSER (1990, p. 45), apontam que “ensinar é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser professor”. O profissional referido não se constitui professor, mas alguém que produz resultados sociais relevantes.

Os autores citados, ainda relatam que existem outras preocupações conceituais mais vastas que contribuem para configurar o professor, como: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem).

No decorrer do trabalho, busca-se compreender instrutor do PROERD, a construção de seu processo histórico laboral e cognitivo para trabalhar o conhecimento como o produto mais importante de sua formação.

Pode-se perceber os paralelos teóricos em SCHÖN (1991), que caracteriza o profissional da educação como um sujeito reflexivo, em PERRENOUD (1997) que aponta competências necessárias para a constituição do educador, em KROATH (1989), que considera o indivíduo como sujeito epistemológico, que formula teorias como agregação de aspectos cognitivos, entre os paralelismos entre teorias científicas e subjetivas, estas últimas representadas e apresentadas de maneira empírica.

Para realizar esse trabalho se buscou referenciais teóricos que tratassem acerca do desenvolvimento psicológico da criança, e em especial na faixa etária

entre nove e dez anos de idade, onde o PROERD é aplicado, com o fim de melhor entender as características de transição entre a infância e a adolescência.

O professor GESSEL (1998, p. 21) aponta que as modificações do comportamento da criança nessa faixa etária aparecem de maneira sutil, e que pais e professores muitas vezes não têm consciência do seu significado. Mas as transformações psicológicas são de tamanha conseqüência, quer para a criança ou para a sociedade.

Os profissionais da educação são sujeitos cuja capacidade profissional os leva a implicar-se em situações formais e não formais de aprendizagem. Reconhecer que esses educadores são indivíduos que aprendem em vez de meros executores, requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar os modos segundo os quais os educadores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem destes.

Na educação fundamental, muitos professores não se sentem preparados para desenvolver temas sociais mais comuns com seus alunos, como meio ambiente, sexualidade, prevenção ao uso/abuso de drogas, cultura de paz, e tantos outros recorrentes, que se constituem fundamentais para a construção do senso de cidadania para a criança e o adolescente.

Como estaremos abordando a formação desse profissional da segurança pública imbricado na educação social, o resultado da pesquisa aponta que esse sujeito sente a necessidade de maiores conhecimentos, principalmente, nos campos da psicologia educacional, da didática e da pedagogia.

A formação deve apresentar-se como um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas, prossegue ao longo da carreira e permeia toda prática profissional, numa perspectiva de formação permanente, devendo ser entendida como meta profissional, ação na busca de um conhecimento formal, como em uma tomada de consciência de suas *práxis*, da própria atividade pedagógica. Apresenta-se como uma forma indissociada “da formação inicial, dada como início, que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira”. (PERRENOUD, 1997, p. 149)

O exercício da profissão de educador acompanha mudanças permanentes, e a sua profissionalização envolve uma série de necessidades dentre as quais se destaca a formação continuada, que deve apresentar-se como um processo

contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas, prossegue ao longo da carreira e permeia toda prática profissional.

O trabalho mostra que 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. Apresenta-se como uma forma indissociada da formação inicial, dada como início, que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROFISSIONAL POLICIAL MILITAR DO PROERD COMO EDUCADOR SOCIAL

O que faz o profissional migrar suas concepções de formação para outro nível profissional no campo do conhecimento laboral? Por que uma Organização secular como a Polícia Militar resolve investir em prevenção se a tônica de seu legado histórico e, por conseguinte, sua formação atual, ainda se configura de cunho repressivo? Esse educador sente a necessidade de desenvolver-se na sua nova práxis de trabalho?

A formação continuada é fundamental para o policial-militar, antigo ou moderno de caserna⁴. GRANJEIRO (2001, p. 21) aponta que o policial-militar, independente do grau hierárquico de que seja possuidor, é um permanente social e socializador, e que no seu dia-a-dia profissional, tem de agir na composição da paz social, neutralizando a manifestação de comportamentos anti-sociais. Nessa perspectiva, a formação do profissional de segurança do cidadão⁵ deve desenvolver neste a capacidade analítica (reflexiva) sobre a sua função social e a capacidade teórica prática para atuar de forma competente.

Para a ação cidadã no estabelecimento da democracia, o policial militar põe-se na condição de aprendiz, pressupõe mudanças na articulação entre o velho e o novo, na capacidade de romper limites no exercício da cooperação, e da interação na construção de novas hipóteses sobre os problemas apresentados, na capacidade de expressar esse conhecimento e de agir sobre o mundo a partir de uma interpretação ampla do mesmo.

O auto conhecimento, a partir de uma postura crítica perante a sociedade, o trabalho realizado buscando a competência interpessoal, contribui de forma integrada para desenvolver o que MOSCOVICI (1997) considera como sensibilidade social a qual consistiria no desenvolvimento da capacidade de perceber a si mesmo, e como os outros sentem, pensam e tendem a organizar suas ações, que permitiria formas mais adequadas com maior flexibilidade no convívio interpessoal.

⁴ Termo utilizado para a designação militar da organização de origem.

⁵ O termo profissional da área de segurança do cidadão está coerente com o documento “Bases Curriculares para a formação do Profissional da Área da Segurança do Cidadão” publicado em junho de 2000 pelo Ministério da Justiça.

FREIRE (2000, p. 106) nos clarifica essa questão do sujeito educador, quando pauta que "... me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente (...). Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos (...). Esse é outro saber indispensável à prática docente: de separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender".

Através de experiências junto a esses educadores, foi possível observar a construção de identidade caracterizada pelo desenvolvimento da atividade de docência junto aos alunos das quartas séries do ensino fundamental, seus anseios profissionais e suas necessidades formativas.

Entender esses aspectos mencionados através da pesquisa é de grande valia para intentar qualquer ação e mudança formativa nesses instrutores. O estudo acerca da ação dessa modalidade de educador constitui como um divisor de águas no Brasil, no que se refere à ressignificação de pressupostos e paradigmas sociais. Isso se configura porque as Corporações Policiais Militares parecem não compreender o significado e a importância da educação preventiva junto à sociedade.

Para entendermos a origem desse tipo de profissional, que passa agora a atuar no campo da educação, temos que nos reportar aos profissionais que atuam no Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência; que foi implantado através da Polícia Militar do Paraná em escolas da rede pública e particular do Estado, a partir do segundo semestre letivo do ano de 2000, fruto de relatos bem sucedidos em outras Unidades Federativas.

A ação de prevenção ao abuso de drogas e a adoção da cultura da paz nas escolas, família e seu entorno, sendo esta última tida como concepção de educação, tem sido a melhor solução encontrada para a educação dos alunos, na construção de uma sociedade livre das drogas e ações que ensejem e produzam violência (UNESCO, 2003).

De acordo com o Manual do Instrutor do PROERD (2004, p. 5), o PROERD considera o centro de seu projeto pedagógico a criança inserida em seu meio social. A partir de seus dez a doze anos de idade, precocemente, inicia seus ritos de iniciação, na passagem da infância para a adolescência. Esses ritos podem compreender o uso indevido de substâncias psicoativas como as drogas, presentes nas escolas e na comunidade, bem como ações que ensejem a violência.

O Programa no Estado do Paraná possui dois currículos de aplicação, o primeiro estruturado em dezessete lições que se encontra em fase de substituição pelo denominado currículo atualizado, que alcança as quartas, sextas séries do ensino fundamental e o currículo de pais, sendo que ambos são aplicados por Policiais Militares, para crianças da faixa etária entre nove e doze anos de idade, no Brasil, adaptado às quartas séries do ensino fundamental, e o currículo de pais, destinado aos cuidadores.

O policial-militar, conhecido como Instrutor PROERD, realiza o trabalho ao longo de um semestre letivo, em uma sessão de aula semanal com a duração de sessenta minutos.

Desenvolvido em parceria com a escola e a família, produz uma acumulação cultural referente à construção de saberes no aluno, através do conteúdo das lições que fazem apologia à vida e a cultura da paz, o que só é possível, graças ao ensino cooperativo.

Até aqui, percebe-se que esse profissional da segurança pública está imbricado em uma nova tarefa, a de ensinar.

GARCIA (1990, 45), afirma que “ensinar, é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser professor. Existem outras preocupações conceituais abrangentes que contribuem para configurar o professor, tais como: lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas), com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem)”.

Se “educar é algo que qualquer um faz”, porém, com alguns diferenciais o nosso educador não pode então ser enquadrado na condição de professor, o educador formal, pois se observa que a formação do professorado passa por um currículo próprio para lidar com as demandas da sala de aula.

Mas no campo da educação, onde se poderia enquadrar esse profissional? Será que este se situaria em uma nova modalidade de educador, o “educador social⁶”, que se configura ainda como um ente conceitualmente pouco estudado no Brasil.

⁶ A “educação social” se constitui como objeto da pedagogia social, como proposta de A. MAILLO: “entendemos por educação social o aspecto da educação integral do ser humano que tende a preparar a criança, o adolescente, o jovem e o adulto para uma convivência com seus semelhantes que elimine ou reduza ao mínimo os atritos e os conflitos, capacitando-o para a compreensão dos

O policial-militar que está na condição de educador e no ambiente escolar poderia ser caracterizado como “educador social”, considerando-se que este já possui hibridismo em sua condição como profissional da segurança pública, ou seja, ora “policial”, ora “militar” e ora “policial-militar”?

2.1.1 Paradigma da Educação Preventiva na Polícia Militar do Paraná: Entendendo a Mudança

De acordo com SILVA (2001, p. 88), embora as várias perspectivas aceitem o princípio mínimo comum, no que se refere à perspectiva de diferentes grupos culturais, e isso cabe também à escola, pois o autor aponta que o currículo deveria incluir uma amostra que fosse a mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas.

Essas perspectivas divergem então em aspectos importantes como é o caso da perspectiva liberal ou humanista, que enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas idéias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas.

Da perspectiva mais crítica, conforme SILVA (2001, p. 89), essas noções deixariam intactas essas relações de poder que se encontram na base da produção da diferença. A idéia de tolerância implica em certa superioridade, por parte de quem mostra “tolerância”, Por outro lado a noção de “respeito” implica em certo essencialismo cultural, pelo quais as diferenças culturais são vistas como fixas; como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”.

O autor ainda percorre esse caminho apontando que as diferenças estão sendo produzidas e reproduzidas, o que se deve focalizar são precisamente as “relações de poder que presidem sua produção” (SILVA, 2001, p. 89).

No que se refere aos estereótipos socialmente estabelecidos, um silogismo pode-se ser feito com relação à profissão do policial militar. Um sujeito que saiu da sociedade para um período de formação que podem durar seis meses para a formação de soldado em nível médio, e três anos para a formação de oficial em nível

superior. O fato é que esses sujeitos após esse período são restituídos à sociedade. Possuem relacionamentos sociais, realizam cursos superiores e até pós-graduação.

SILVA (2001, p. 92), relata em um trecho extraído de sua obra, acerca dos rótulos sociais de gênero.

“A literatura crítica concentrou-se em analisar, por exemplo, os materiais curriculares, tais como livros didáticos que caracteristicamente fazia circular e perpetuavam esses estereótipos. Um livro didático que sistematicamente apresentasse as mulheres como enfermeiras e os homens como médicos, por exemplo, estava claramente contribuindo para reforçar esse estereótipo e, conseqüentemente, dificultando que as mulheres chegassem às faculdades de medicina. De forma similar, os estereótipos e os preconceitos de gênero eram internalizados pelos próprios professores que inconscientemente esperavam coisas diferentes de meninos e meninas. Essas expectativas por sua vez determinavam a carreira educacional desses meninos e dessas meninas reproduzindo, assim, as desigualdades de gênero.”

Onde existe identidade e diferença há uma assimetria. Um objeto de disputa entre grupos situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade encontra-se envolvido recursos simbólicos e materiais da sociedade. Assim a identidade e a diferença se encontram em estreita conexão com as relações de poder.

Nesse sentido, a identidade parece ser uma positividade, ou seja, aquilo que sou, uma característica independente, um fato autônomo, auto-suficiente. Já a diferença como uma identidade independente, mas em oposição à identidade.

Portanto, a identidade e a diferença estão em estreita relação de dependência. Em uma análise comparativa de relação com policiais-militares, os profissionais que atuam no PROERD são considerados a outridade, pois, trabalham com a prevenção (educação). Ao mesmo tempo a identidade compreende o trabalho com a repressão, mas a vertente do trabalho incide na segurança pública, o bem social comum, tutelado pelo Estado de Direito à Polícia Militar.

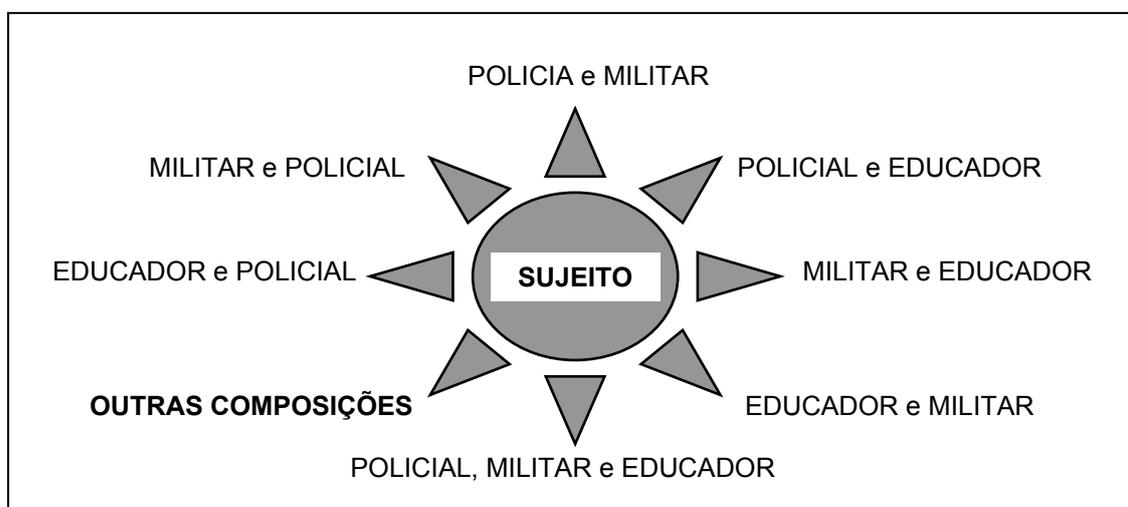
Isso remete ao que o filósofo francês DERRIDA (1981, p. 51) aponta sobre as relações de identidade e diferença, que se ordenam em torno de oposições binárias: “questionar a identidade e diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”. Assim, normalizar a identidade, que significa eleger arbitrariamente, torna-se um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta no campo da identidade e diferença.

O autor ainda revela que toda identidade propõe a normalização e constitui um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar nada mais é do que atribuir a essa identidade todas as

características possíveis, que outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A perspectiva pós-estruturalista, tenta desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino, gordo/magro, branco/negro, e no caso do policial militar preventivo/repressivo, educador/repressor. Isso representa uma manifestação de diferença, não genérica, mas perfeitamente visível, entre a própria Corporação Polícia Militar e da escola.

Como as identidades não se encontram ainda fixadas, mas sim em processo, construindo-se na, e por meio da linguagem, podem se desenvolver e favorecer a formação de contra discursos, em que novas posições de estabeleçam. Assim as mudanças, portanto, são passíveis de serem incentivadas e catalisadas no espaço da Polícia Militar, seja pela crítica de identidade dominante, seja pela compreensão do movimento de construção das identidades presentes nesse ambiente, conforme Figura 1.

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO DAS IDENTIDADES DOS POLICIAIS MILITARES.



A origem provável da problemática é de que a Polícia Militar centra a formação de seu pessoal para a repressão, encontra-se provavelmente na concepção dos mitos fundadores, que remetem a algum momento da história de uma organização, e carregam consigo paradigmas que estão atrelados à cultura dessas organizações, caracterizando-as com personalidade de seu contexto.

Isso comprova a hipótese do mito fundador e sua permeabilidade num processo de construção histórica e perpetuação pelo poder.

Ainda no que se refere à noção de poder, FOUCAULT (1977, p. 135) concebe-o “não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como que partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluído, como capilar e estando em toda parte”.

Ao mesmo tempo não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo com um saber que se expressa através do conhecimento. É ainda o poder para o autor, o que está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo.

Na perspectiva foucaultiana, as relações de poder são móveis, reversíveis e instáveis, não estão dadas de uma vez por todas. “Existe necessariamente, a possibilidade de resistência, de escape, de fuga de estratégias, que revertem à situação”. Isso nos proporciona indícios de que o poder estabelecido e do que é identidade pode ser transformado em diferença e vice-versa.

Como bem acrescenta FOUCAULT (1977, p. 45): “é preciso pensar o sujeito reconceptualizado em uma nova posição, deslocada ou descentrada, no interior do paradigma. Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade, ou talvez, nesse caso, a da identificação, aparece se enfatizarmos o processo de subjetivação”.

O autor da obra “Manicômios, prisões e conventos”, Erving GOFFMAN (2005), traça o perfil que pode ser comparado a um exame de “raio x”, de instituições como as Polícias Militares, onde denomina de “instituições totais”⁷, que possibilita entender por outra ótica os mitos fundadores e a relação de poder.

GOFFMAN (2005, p. 16) cita ainda que essa modalidade de instituição tem tendências de fechamento e, que caracteristicamente, são locais que ocorrem atividades de determinado tipo, como serviços de corrente contínua e, com um conjunto menos mutável de participantes.

Esse “‘fechamento’ ou seu caráter total é caracterizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no mundo físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos.”

⁷ De acordo com GOFFMAN (2005, p. 16), a “categoria de instituições totais foi indicada, diversas vezes na literatura sociológica, sob diferentes nomes e algumas das características da classe foram também sugeridas, e isso talvez tenha sido feito de maneira mais notável num esquecido artigo de Howard Rowland, ‘*Segregated Communities and mental health*’, em *Mental Health Publication of the American Association for the advanced of Science*, nº 9”.

A instituição Policial Militar, traz consigo uma das características físicas mencionadas pelo autor, como muros altos, e outras não citadas como a arquitetura dos prédios, que possibilitam ter o controle por parte dos dirigentes de tudo o que acontece no interior do quartel.

GOFFMAN ainda enumera essas instituições em cinco categorias, sendo que a quarta é a que mais se identifica com a corporação policial militar, estabelecida para realizar alguma tarefa instrumental, que no caso é a de preservar a ordem pública social através do policiamento ostensivo, cabendo como meio a prevenção e a repressão (2005, p. 17).

O autor explica que as instituições totais não seguem as mesmas disposições sociais como brincar, dormir, trabalhar em locais diferentes, mas possui uma ruptura que separa essas três esferas da vida. Nessas instituições, como a Polícia Militar, esses aspectos são realizados no mesmo local e sob única autoridade, com a participação de um grupo relativamente grande de outras pessoas, sob o mesmo tratamento. As atividades são sistematizadas e obrigatórias para tender objetivos explícitos da instituição (GOFFMAN, 2005, p. 18), por intermédio de uma pequena equipe de supervisão.

Algo que GOFFMAN esclarece em sua obra, é que os participantes das instituições totais chegam com uma “cultura aparente”, derivada do “mundo da família” e que permanecem até o momento da admissão na organização. Isso fica muito explícito nas instituições policiais-militares quando do ingresso dessas pessoas, momento em que ocorrem a realização do rito de passagem, o denominado “trote”, que tem levado a discussão pela sociedade a maneira como é realizado. Tal rito tem por finalidade demarcar um período antes e após o ingresso desses sujeitos, como uma porta de único acesso e, que, a partir do momento que ingressam, passam a fazer parte da organização como colaboradores.

Entretanto, salienta o autor, que “as instituições totais não substituem algo já formado pela sua cultura específica; estamos diante de algo mais limitado do que a aculturação ou assimilação.” (GOFFMAN, 2005, p. 23). Quando se busca um perfil de policial-militar para trabalhar no Programa, busca-se pessoas que já desempenham atividades extra polícia militar e que o fazem na sociedade, ou seja, as que seguem as mesmas disposições sociais como brincar, dormir, trabalhar em locais diferentes.

A isso, o autor chama de processo de mortificação, que é a uma perturbação na relação usual entre o ator individual e seus atos. Pode-se citar algumas situações das quais, são com maior frequência, observadas no cotidiano da caserna⁸, como já no processo de admissão, fatos acerca das posições sociais e do comportamento anterior do candidato são levantados por intermédio de investigação. Assinala ainda a deferência rígida na relação entre o policial militar e os dirigentes, que afastam a possibilidade de defender-se diante da situação mortificante e o seu eu. Outro aspecto encerra sanções contidas em regulamentos onde as pessoas que integram a organização ficam à mercê dos dirigentes, sobretudo nos períodos iniciais da carreira, o que propicia a violação da autonomia do ato de pensar e agir.

Outro fator está no sistema de privilégios, como modelo comportamentalista e de condicionamento que serve para manter os padrões exigidos, e que ocorre com o aumento da estada desse servidor público na instituição.

Tanto os privilégios quanto as sanções, “são frequentemente apresentados numa linguagem que refletem os objetivos legítimos da instituição...”. (GOFFMAN, 2005, p. 78) Aqui podemos citar o compromisso com o resultado, as metas organizacionais, o lema da Corporação, dentre outros.

Isso tem por fim promover no indivíduo o que o GOFFMAN (2005, p. 160) denomina de ajustamento primário, transformá-lo em colaborador, tornando-se o participante “normal, programado ou interiorizado”.

Esses sujeitos escolhidos para trabalhar no Proerd têm uma tendência a se utilizarem do ajustamento secundário, descrito pelo autor, “que define qualquer disposição habitual pelo qual o participante de uma organização emprega meios ilícitos, ou consegue fins não autorizados, ou ambas as coisas de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser.” (GOFFMAN, 2005, p. 160)

Aparentemente o que o autor define como ajustamento secundário, soa como algo subversivo e indisciplinar na instituição policial-militar, entretanto, os meios ilícitos ou fins não autorizados utilizados pelo participante, referem-se aqui à concepção que a equipe dirigente⁹ da Corporação possui do policial-militar, que ora desempenhava a repressão e agora subverte a ordem para o trabalho no campo da

⁸ Caserna é um termo militar que significa quartel.

⁹ A equipe dirigente é um termo utilizado por Erving Goffman para designar os responsáveis pelas instituições totais.

educação preventiva. Esse profissional acaba por burlar ocasional e por vezes intencionalmente as normas procedentes da equipe dirigente, para alcançar as finalidades sociais que o Programa prevê.

Interrogações do tipo: em que espaço o policial militar, Instrutor do PROERD se situa no âmbito da educação? A designação: Instrutor PROERD é a mais adequada? Como caracterizar concretamente essa designação?

O conceito aqui apresentado é psicanalítico e, apropriado de FREUD (1973), que versa sobre a “identificação”, sendo que o conceito é ambivalente, um conceito que está moldado na fantasia, na projeção, na idealização.

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 refere-se 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 à 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 descontinuidades, querem ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.”

Segundo o autor, 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.

Até aqui, parece que o nosso profissional da segurança pública está imbricado em uma nova tarefa, a de ensinar. 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?

A questão central da investigação está na mudança da identidade profissional do indivíduo, entretanto, 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), sustenta que 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 em uma relação dos sujeitos com o magistério, constituindo-se em um processo histórico.

A autora acena que as pistas até aqui descritas, remetem neste momento a uma definição *a priori* de identidade. Pode-se então seguir dois caminhos. O primeiro relacionado aos processos de trabalho constitutivo do “dispositivo formação” que produz um potencial de configuração identitária e um segundo caminho que encerra as relações interativas, constitutivas da dinâmica de socialização, no interior da qual se gera e enquadra a luta pelo reconhecimento ESTRELA (1997, p. 31).

Ainda sobre o conceito de identidade, a autora aponta que o estágio profissional contribui não só para o saber específico profissional, que se caracteriza por um conjunto de saberes teórico e competências operatórias, mas também para fornecer um conjunto de esquemas de percepção e apreciação (valores, normas e atitudes) constitutivos do ethos/universo profissional, cuja interiorização por parte dos candidatos configura descritivamente o conceito de identidade profissional (ESTRELA, 1997).

Percebe-se então, que a constituição da identidade profissional, em termos individuais se realiza ao longo de toda a carreira e pressupõe um acompanhamento a longo prazo.

Constata-se então, que o processo de criação da identidade do indivíduo caracteriza-se como uma trajetória histórica, em uma continuidade de ações, construção e desconstrução.

E a escola está preparada para propiciar conhecimentos de cunho social para as crianças e os jovens? Estariam os nossos professores devidamente preparados para alcançar as demandas temáticas mais comuns, e transformá-las em temas para discussão com os alunos?

O prefácio da obra intitulada “Aprender na vida e aprender na escola” de Juan DELVAL (2001, p. 14), identifica o professor como um profissional que em tese, não procura aperfeiçoamento para a sua prática pedagógica, construção de seu saber e a socialização deste.

O autor descreve ainda que a aprendizagem se procede de diversas formas e que os seres humanos necessitam aprender continuamente e o fazem dentro e fora da escola. DELVAL nos trás que, a aprendizagem, que se produz fora da escola

costuma ser muito eficaz, enquanto a que se produz dentro dela costuma ser muito ineficaz (2001, p. 15).

Uma das responsabilidades da escola é de socialização, entretanto o primeiro ambiente socializador é a família. A escola possui o papel importante, segundo DURKHEIN 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. Outro fator de responsabilidade da escola reside na missão de transmitir conhecimentos.

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 seja realizada 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 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 (1997, p.47).

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”.

Atualmente o exercício da profissão de educador, acompanha mudanças permanentes. No que se refere ao professor, GIMENO-SACRISTAN lembra que sua profissionalização envolve uma série de necessidades dentre as quais se destaca a formação continuada (1990).

A formação deve apresentar-se como um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas, prossegue ao longo da carreira e permeia toda prática profissional.

De acordo com PERRENOUD (1997, p. 149),

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. Apresenta-se como uma forma indissociada da formação

inicial, dada como início, 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.

Dessa forma, torna importante salientar que, sem cair na perspectiva antiintelectualista da profissão, dos que defendem que a prática pedagógica apenas exige intuição e experiência, considera-se que a teoria apenas permite focar, com maior precisão, soluções para os problemas. Assim, a formação teórica mantém com a prática uma relação que não é unívoca, nem direta, mas apenas mediacional.

2.1.2 Educador Social

O Educador Social atua nos campos da educação não formal, em ações sócio-educativas e de inserção social.

De acordo com BAPTISTA (2005), professora da Universidade Portucalense, aponta que uma das atribuições do educador social é a de “educar para o desenvolvimento humano, e isso implica em ter em conta pessoas, os seus rostos, as suas necessidades, os seus desejos e as suas escolhas”. Nesse sentido os educadores sociais apresentam-se como especialistas de mãos vazias, como defende Jean VASSILEF (1998).

Agora será discorrido sobre os denominados “Instrutores do PROERD”, designação militar do profissional que realiza a atividade de docência no interior dos quartéis, para a caracterização do profissional “Educador Social”, face à confluência de tarefas para área educativa em que se encontra inserido.

Um fator que condiciona à transição do termo se insere na definição da prática educacional social, referendado no que o conteúdo do Programa propõe.

Práticas sociais que traduzem, de maneira concreta, as relações sociais em que as pessoas estão envolvidas. São formas socialmente instituídas, de pensar, de falar e de agir das pessoas, em função das posições que ocupam na trama das relações sociais de uma determinada formação social.

Para VYGOTSKY citado por PLACCO (2002, p. 67), a 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 curso pelo qual, pela mediação social, o indivíduo internaliza a cultura, internaliza valores e se constitui ser humano.

Na seqüência será apontado o que a teoria nos trás acerca da pedagogia social e o que nos diz sobre a formação do profissional da segurança pública que está inserido no ambiente de ensino formal, a escola, e se a ação desse profissional pode ser traduzida como a de educador.

De acordo com TRILLA citado por ROMANS (2003, p.16) a educação social é, pois, um conjunto de saberes sejam 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”.

O termo completo “educação social”, o adjetivo indica que estamos 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 TRILLA *in* 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”.

A atual acepção de educação social aceita é de tipo sociológico. O critério de demarcação da parcela correspondente à pedagogia social se estabelece nesse caso mediante conceitos como inadaptação social, marginalização, conflito social, sujeito ou grupo em situação de risco.

Quando falamos aqui em situação de risco, estamos nos referindo aos fatores de risco sociais em que estão expostos os indivíduos sociais, e que podem estar presentes no próprio indivíduo, na família, na escola, nos grupos e nas comunidades.

Assim, educador social é um profissional que pode agir e interagir na prevenção e resolução dos problemas sociais de maneira criativa. FERMOSO aponta que como "profissional híbrido" (1998, p. 93), 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.

De acordo com MORAIS (1989, p. 149), que se refere ao trabalho que a escola deve ter perante as demandas sociais, escreve que "se quisermos educar os jovens para tornarem-se verdadeiros e autênticos artífices de um mundo melhor, é necessário que o educador o ensine a trabalhar para o futuro, e compreender que o futuro é condicionado pelo esforço do nosso trabalho presente. (...) É o único modo de desenvolver as forças criadoras da juventude, de as libertar das peias da desilusão que a leva afirmar: nada pode-se fazer".

Apesar de haver discursos divergentes acerca do âmbito de intervenção poder ser formal, informal ou não formal, PETRUS ROTGER (1997, p. 31) diz simplesmente que "a educação social não deve ter, entre as suas competências, a responsabilidade da atividade escolar".

De fato, a transmissão de conhecimentos e conteúdos programáticos compete aos docentes e não aos educadores sociais. Na opinião de FERMOSO (1998, 92), a intervenção poderá ser realizada no patamar da prevenção primária e secundária, centrando-se a "educação preventiva primária" em ações de sensibilização contra determinadas condutas na escola. A "educação preventiva secundária" seria realizar atividades de educação não formal individualizadas, auxílio pedagógico a alunos com condutas inadequadas, intervenção direta na resolução de conflitos, ajuda aos pais que têm filhos com tais condutas, orientando-os na resolução de tais problemas.

Nesse sentido, o campo de ação do educador social, de acordo com PETRUS ROTGER (1997, p. 27) são como:

"Setores sociais em desequilíbrio (...) além de solucionar determinados problemas próprios da inadaptação, tem duas funções não menos importantes: a primeira, desenvolver e promover a qualidade de vida de todos os cidadãos; a segunda, adotar e aplicar 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."

A tarefa do educador é prevenir e intervir em situações de desvio ou risco social, de forma a criar mudanças qualitativas. Deverá exercer intencionalmente influências positivas nos indivíduos. A educação social atua concomitantemente com outros trabalhadores sociais de modo interdisciplinar na proteção e promoção sociais.

O educador social perante jovens inadaptados socialmente terá primeiramente que realizar um diagnóstico do problema para posteriormente atuar. Este trabalho terá que ser alinhado com a escola e com outros trabalhadores sociais, nunca poderá ser um trabalho solitário e descolado do contexto.

Conforme apontado por PINO JUSTE (1998, p.136), para que seja realizada a intervenção por parte do educador social, de forma prática, após o diagnóstico, a solução deverá centrar-se na intervenção e na erradicação do foco do problema na comunidade onde se inserem os alunos.

Certamente a pedagogia social se ocupa de sujeitos e grupos com alguma problemática social. A dificuldade conceitual está em delimitar convenientemente tais noções e em identificar os sujeitos e grupos que fazem parte de seu campo referencial. As imagens nos remetem, quando falamos em pedagogia social ou educadores sociais, à marginalização, dependentes químicos, encarcerados, pobreza, etc. Por isso considera-se a pedagogia social como uma “pedagogia da necessidade”.

Em uma terceira concepção TRILLA citado por ROMANS (2003, p.21) a “pedagogia social seria alusiva aos agentes, âmbitos ou contextos da atuação educativa, ou seja, se ocuparia da educação que se dá em contextos ou a partir de agentes sociais”.

Os contextos sociais a que se refere o texto são na realidade, fundamentalmente os “contextos educativos não-escolares”. A educação social enquanto disciplina se ocuparia da educação social enquanto intervenção, entendendo por esta última que se produz em espaços não-escolares e, mais exatamente, não-formais. Esses educadores sociais geram uma atitude voluntarista, no sentido de entender a intervenção em termos de ação solidária, de compromisso e militância social.

A sociologia define a sociedade como um conjunto de indivíduo entre os quais existem relações organizadas e regidas por uma autoridade. MORIN afirma que a

sociedade é algo mais: “Nossa sociedade moderna é uma mescla de coações exteriores, (...), e de tendências interiores unificadoras” (1995, p. 83).

Portanto, em nossa sociedade coexiste um tecido social de interesses econômicos e técnicos que opõem e associam ao mesmo tempo os seus membros, junto aos aspectos de comunidade, que proporcionam a essa sociedade certo sentido mítico.

Assim, ROMANS (2003, p. 52) distingue três modelos, formas de transmissão cultural. O das culturas pós-figurativas, a qual a autoridade se fundamenta no passado e na transmissão cultural de pais para filhos. A cultura co-figurativa, em que a autoridade perde seu valor tradicional e a transmissão cultural se dá graças à presença de coetâneos, os jovens aprendendo com os jovens. Por último as culturas pré-figurativas, em que a mudança apresenta um ritmo tão acelerado que a experiência de uma geração mal serve para a seguinte, a autoridade aumenta no futuro e os adultos aprendem com os jovens.

O que será apontado na seqüência, não são críticas destinadas ao sistema educacional formal, mas uma tentativa de situar a questão da responsabilidade compartilhada para se estabelecer uma pedagogia social.

A educação formal nem sempre tem sido consciente, ou, capaz de evoluir ao ritmo das mudanças operadas no âmbito da educação, que se moveu com pouca aceleração em comparação à evolução social e cultural. Dessa forma, a educação viu notadamente ampliada o âmbito de suas competências e, o que é mais importante deixou de ser patrimônio da escola.

De acordo com PETRUS citado por ROMANS (2003, p.53), “um importante objetivo da educação hoje é adquirir as competências sociais necessária para adaptação e o êxito social”. O autor aponta que seria uma 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”. A educação é além de instrução, aquisição de competências sociais, é 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 educações, as mal chamadas “educações não-formais ou informais” podem

ser tão formais, ou mais que a própria escola, em função do método utilizado pelos educadores.

De acordo com TRILLA *in* ROMANS (1993, p. 17), “a escola é um momento do processo educativo global dos indivíduos e das coletividades”, e afirma ainda que a escola não é o espaço mais propício para solucionar determinados problemas educativos. Da mesma forma na educação social, esta deve abrir novos espaços de reflexão e trabalho, e o que é mais importante, deve incidir na causa do problema, deve prevenir as causas que o geram.

Podemos considerar a escola como um “microcosmo social” em que se dão os mesmos conflitos que no exterior dela; ignorar isso seria atuar de maneira pouco pedagógica. Frente a estas exigências, a escola pode tomar dois rumos: ou se abrir para elas, ou proteger delas os alunos, o que nunca deve fazer é ignorá-las.

Assim os educadores sociais não têm soluções para a pluralidade de problemas, todavia apoiados em um saber próprio propõe ajudar pessoas ou grupos a conceber projetos de ação que permitam as suas condições de vida. Podem ainda em estreita colaboração com outros educadores dinamizar projetos educativos extra escolares, promover a mediação entre a escola e as famílias, dinamizar atividades de tempos livres, dentre outros.

A educação social deve então ser conceitualizada e explicada de acordo com diversos fatores, como o contexto social, a política, as formas de cultura predominantes, a situação econômica e a realidade educativa do momento.

De acordo com PETRUS, (1998, p. 15), este percebeu que na educação social em nossa sociedade, referia-se a educação social concebida como adaptação, como socialização, como recurso para aquisição de competências sociais, como didática social, como ação profissional sócio-educativa qualificada, como ação frente à inadaptação, como formação política do cidadão, como fator de prevenção, controle e mudança social, como trabalho social educativo, como geradora de novas demandas sociais.

Assim, no que se refere às intervenções, a própria bibliografia sobre educação social deve ser revisada, pois temos na sociedade atual a ruptura de conceitos e costumes através da globalização, sociedade informática, pensamento único, biogenética, dentre outros, que provocam bruscas mudanças sociais e por conseqüência mudanças na amplitude dos direitos dos sujeitos sociais e, por conseguinte, na educação social.

2.1.3 Competências Necessárias na Construção do Educador Social

Nessa parte intenciona-se discutir aspectos importantes da teoria sóciointeracionista de VYGOTSKY (1991a, p. 21), tendo como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características formam-se ao longo da história (...)”, ou seja, a própria história constitutiva do educador social, objeto desta pesquisa.

A partir de agora será analisado o pensamento de PETRUS sobre as competências necessárias ao desempenho das atividades do educador social e a abordagem histórico-cultural ou sócio-histórica de Vygotsky.

Tal relação é importante para o presente estudo, pois, na concepção de Vygotskiana, os problemas pedagógicos no interior de questões psicológicas, nos ajudarão a esclarecer aspectos que permanecem ainda obscuros com relação a como o educador social, sujeito que em muitos casos não possui formação pedagógica, realiza intervenções educacionais, seja no ambiente escolar ou no seu entorno.

VYGOTSKY, citado por BAQUERO (2001, p. 22) trás que:

“O problema educativo (...) ocupa um lugar central na nova maneira de enfocar a psique do homem. Daí que a nova psicologia seja um fundamento para a educação em muito maior medida que era psicologia tradicional (...). O novo sistema não terá que se esforçar para extrair de suas leis às derivações pedagógicas nem adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução do problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico, e a educação é a primeira palavra que menciona. Portanto a própria relação entre psicologia e pedagogia mudará consideravelmente, sobretudo porque aumentará a importância que cada uma tem para outra e se desenvolverão, portanto, laços e o apoio mútuo entre ambas as ciências.”

PETRUS 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” (1993).

Nesse sentido o autor propõe três grandes tipos de competências que acredita poder ser melhorada com o treinamento e a formação, e que são: o conhecimento, as capacidades e as atitudes que os educadores necessitam para o desempenho de suas tarefas (1993, p. 125).

O conhecimento que o autor se refere é dividido em duas classes, o conhecimento geral pode ser adquirido mediante estudos que cada país determinará

para que um educador social possa atuar profissionalmente como tal e, o conhecimento específico que são os necessários para o desempenho das ações para trabalhar com as coletividades, problemáticas e situações e que são susceptíveis de ser melhorados com a formação contínua.

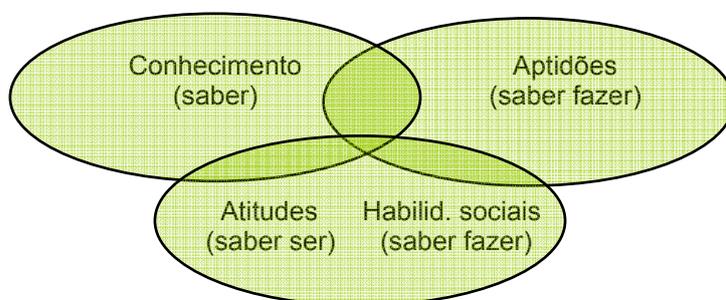
PETRUS citado por ROMANS (2003, p. 126) aponta que as capacidades que se refere como uma das três competências citadas define como “a qualidade, a competência, a habilidade que uma pessoa possui para realizar determinadas tarefas ou atividades”. Acrescenta que “emprega-se o termo mais frequentemente em relação ao potencial inato da pessoa, usando-se o termo habilidade ou destreza quando a possibilidade de executar uma ação deriva de uma aprendizagem ou treinamento prévio”.

Dentre essas capacidades, ainda são enfocadas as habilidades sociais, como as capacidades de comunicação, de trabalhar em equipe, de negociação, outras destrezas necessárias.

A terceira competência, as atitudes, importante para formar o perfil desse educador para trabalhar no âmbito social. De acordo com esse autor é desejável que esse educador possua: caráter otimista, criatividade, boa comunicação, senso analítico das diversas situações, controle da emotividade, tenha controle do seu nível de estresse e seja um profissional reflexivo sobre a sua prática (ROMANS, 2003, p. 129).

Nesse sentido, o autor propõe a seguinte representação gráfica das competências do educador social, conforme a figura:

FIGURA 2 - COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO EDUCADOR SOCIAL



Na Figura 2, descrita por PETRUS (1993), 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, entretanto, não diz o que cada interseção da Figura significa.

O educador social é um sujeito que desenvolve sua ação educativa no meio comunitário e está envolvido com várias atividades como a educação especializada, educação de pessoas adultos e animação sociocultural. Em geral esse educador não possui formação em pedagogia social, o que limita seu campo de ação educativa.

Para MARX (1972) o trabalho, o desenvolvimento de habilidades e funções do homem, assim como a origem da sociedade humana, é o resultado do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem ao mesmo tempo transforma a natureza e transforma-se. Para realizar a sua atividade, relaciona-se com o seu semelhante e fabrica os meios, os instrumentos.

Nesse sentido VYGOTSKY (1991a) procura analisar a função mediadora, presente nos instrumentos, que é provocadora de mudanças externas, pois, amplia a possibilidade de mudanças no meio, através da realização de tarefas específicas.

Para o autor, o principal instrumento foi a criação de signos, que ele denomina de “instrumentos psicológicos” que tem a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto, internas do indivíduo. 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 (1991a, p. 59-60).

Os pesquisadores SMOLKA e GÓES (1993, p. 10), nos apontam que:

“O que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução do que de evolução, o sujeito faz-se como diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea.”

BAQUERO (2001, p. 138) cita outra forte interface para a criação e aperfeiçoamento dos signos elaborados pelos educadores, o que produz desenvolvimento desse profissional que é alcançado através da relação interativa entre docente e aluno onde “os intercâmbios discursivos em classe foram

considerados, por diversos autores, passíveis de serem analisados como funcionamento psicológico intersubjetivo, possuindo relação com as categorias de Zona de Desenvolvimento Proximal e de suporte. Neste sentido, se apresentam as modalidades de intervenção docente como fornecendo pistas, guiando, persuadindo e corrigindo pensamentos e estratégias dos sujeitos”.

Segundo PETRUS (2003), que fala acerca das competências necessárias à constituição do educador social, propõe que os sujeitos que pretendem trabalhar com a área de educação social tenham características intra e interpsicológicas, manifestadas através do conhecimento (saber), a aptidão (saber fazer) e as atitudes e habilidades (saber ser e fazer), descritas em parágrafos anteriores.

Sobre o desenvolvimento das funções psicológicas do educador, VYGOTSKY (1991b), nos estudos do 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, de acordo com MOLL (1996, p. 245), o primeiro encerra as propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais de seu referente. Já o conceito científico implica em uma certa posição em relação a outros conceitos, “isto é 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 citado por ROMANS (2003). Já o saber, que é o conhecimento, citado por PETRUS possui uma relação direta com o conhecimento científico apontado por VYGOTSKY (1991b).

Na pesquisa realizada por HARACEMIV (2002, p. 48), da análise do programa de alfabetização de jovens e adultos (EJA), implantado nas classes de alfabetização de escolas da rede municipal de Curitiba, pode-se apontar similaridades quanto à condição desses sujeitos que são trabalhadores, com os educadores do PROERD, levando-se em conta essa cultura popular, que ao invés de socializar o conhecimento acirra ainda mais a dicotomia

“A classe trabalhadora, por uma visão de mundo adquirida na sua prática concreta da vida, no trabalho, na interação ou na solução dos seus problemas, elabora um arcabouço teórico da sua prática social. Isso é comumente chamado de cultura popular e esta é considerada como deficiência cultural. (...) Sendo o conhecimento erudito legitimado pela classe dominante como um instrumento de poder (saber erudito), o conhecimento popular não é considerado válido pela sociedade capitalista.”

A importância que os conceitos cotidianos possuem, traduzidos nas experiências anteriores que os educadores sociais trazem consigo, conceitos espontaneamente adquiridos medeiam a aprendizagem do novo. Desta forma os conceitos cotidianos estão “entre o sistema conceitual e o mundo dos objetos”, afirmam SMOLKA e GÓES (1993, p. 246).

É possível transportar esse direcionamento onde a teoria sobre a criança, para o objeto de pesquisa, o educador social, e, mais especificamente, o educador social do PROERD.

A teoria aponta que “no caso ideal 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” (SMOLKA e GÓES, 1993, p. 246). Esse aspecto reforça que os conceitos espontâneos produzem desenvolvimento nos educadores sociais, e estes sentem a necessidade de maiores conhecimentos para sua atuação no campo da educação, e esse processo deve ocorrer de maneira natural.

No transcurso do desenvolvimento dos indivíduos há uma relação dinâmica entre conceitos científicos e espontâneos (VYGOTSKY, 1991b), onde diz que

“Os conceitos espontâneos 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. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento crescente dos conceitos espontâneos (...) em direção ao seu uso consciente e deliberado. Conceitos científicos crescem, em um sentido, através dos conceitos espontâneos e os conceitos espontâneos crescem em sentido inverso, através dos conceitos científicos.”

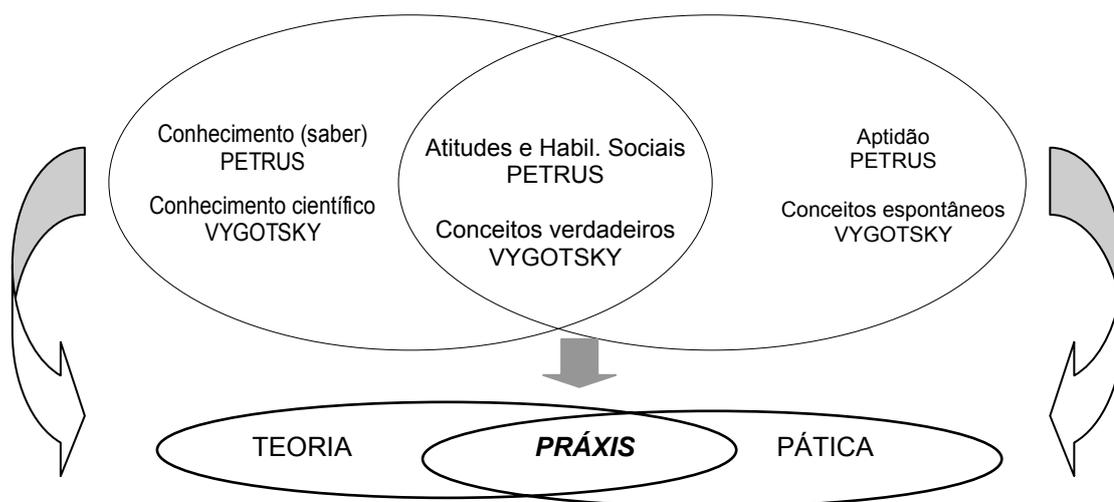
Afirma existir uma relação dialética entre os dois tipos de conceitos e, como resultados dessa interação emergem os “conceitos verdadeiros”, aos quais se refere como constituindo compreensões mais profundas do que pode se considerado a base da competência de um indivíduo em um domínio específico (VYGOTSKY, 1991b).

Em um estudo realizado por ELBAZ citado por MOLL (1996), comprovou que um 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.

Em conformidade com o citado por ELBAZ (1981), pode-se reforçar a terceira competência apontada por PETRUS (2003), a atitude (saber ser) e as habilidades sociais (saber fazer), como a relação entre os conceitos verdadeiros descritos por VYGOTSKY (1991b), que permitem as interações educativas.

Nesse sentido, pode-se representar pictoricamente da seguinte maneira:

FIGURA 3 - COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO EDUCADOR SOCIAL NA RELAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS ESPONTÂNEOS, CIENTÍFIOS E VERDADEIROS.



A Figura acima relaciona a concepção de competências descrita por PETRUS citado por ROMANS (2003), com os conceitos espontâneos, científicos e verdadeiros na teoria sóciointeracionista de VYGOTSKY.

Diferente da representação apresentada por PETRUS citado por ROMANS (2003), Figura 2, nesta, as competências são representadas relacionando-se com os tipos de conceitos na interseção entre as duas elipses, o que redundava na hipótese

fundamental desse trabalho de pesquisa, de que o Educador Social do PROERD, como especialista de mãos vazias¹⁰, pode desenvolver-se como educador.

PETRUS *in* ROMANS (2003), realiza alguns equívocos com relação às expectativas de formação dos educadores sociais, quando os deseja caracterizar em competências necessárias para o desempenho da ação educativa-social.

Para melhor entender a originalidade das contribuições de VYGOTSKI citado por OLIVEIRA (1993), será realizado brevemente o exame das teorias psicológicas já formuladas acerca da constituição do psiquismo humano, e aqui nos retrataremos ao inatismo e ambientalismo. Essas abordagens nos revelam, em conformidade com as concepções sócio-histórica postuladas por VYGOTSKY, diferentes visões e modos de explicar as dimensões biológicas e culturais e a forma pela qual o sujeito aprende e se desenvolve e, mais particularmente, as possibilidades da ação educativa.

A abordagem inatista, também conhecida como apriorista ou nativista, inspirada nas premissas da filosofia racionalista idealista¹¹, baseia-se na crença de que as capacidades básicas de cada ser humano são inatas, que se encontram praticamente prontas no momento do nascimento, ou potencialmente determinadas e na dependência do amadurecimento, para se manifestarem.

Essa abordagem exclui conseqüentemente, as interações socioculturais na formação de estruturas comportamentais e cognitivas do sujeito.

Já a concepção ambientalista, também chamada de associacionista, comportamentalista ou behaviorista, inspirada na filosofia empirista e positivista¹², atribuiu, exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento, sendo as características individuais determinadas por fatores externos ao indivíduo.

¹⁰ Termo utilizado por Jean VASSILEFF (1998), que descreve o educador social como profissional que, diante da pluralidade de problemas sociais, apóiam-se no saber profissional próprio e, propõem-se a ajudar as pessoas a conceber projetos de ação que permitam mudar sua condição de vida.

¹¹ É na obra do francês René Descartes (1596-1650), considerado pai do racionalismo moderno, e nos filósofos que nele se inspiravam: Malebranche (1646-1715), Espinoza (1562-1677), Leibniz (1646-1716) e Wolf (1679-1754) que identifica-se as principais formulações racionalistas.

¹² O expoente da filosofia empirista foram os ingleses Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1578-1679), John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753), David Hume (1711-1776) e o francês Augusto Comte (1789-1857).

Nessa concepção esse educador, por ser o elemento central e único detentor do saber, é quem corrige, avalia, julga as produções de comportamentos dos alunos, principalmente seus erros e dificuldades, observando quase que exclusivamente no produto de sua aprendizagem, naquilo que seu aluno é capaz de fazer sozinho.

Assim pode-se observar o pensamento de PETRUS citado por ROMANS (2003), sobre as competências necessárias para o educador social, onde emprega termos como a capacidade, habilidade e, emprega-se a sentença “potencial inato da pessoa”, todos em estreita relação às concepções inatistas e ambientalistas.

De acordo com a abordagem de VYGOTSKY citado por OLIVEIRA (1993), o que ocorre não é um somatório entre fatores inatos e adquiridos, mas uma interação dialética que ocorre entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

Nesse sentido, a experiência do sujeito que desenvolve a atividade no ambiente é importante, e VYGOTSKY citado por OLIVEIRA (1993), inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana, como processo de apropriação, pelo homem, da experiência histórica e cultural, por intermédio de uma experiência recíproca entre o organismo e o homem.

Se o homem se constitui como tal, através de interações sociais, é visto como alguém que transforma e é transformado em suas relações produzidas, assim, seu pensamento é denominado de 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 SCRIBENER, 1984, p. 7).

2.2 PREVENÇÃO AO USO/ABUSO DE DROGAS NA SOCIEDADE

Conforme a OMS (1997, p. 56), drogas psicotrópicas “são substâncias ou plantas que atuam no sistema nervoso central (SNC), modificando o comportamento, o humor e a cognição, possuindo grande propriedade reforçadora, sendo, portanto, passíveis de auto-administração“. Essas substâncias são também conhecidas como substâncias psicoativas, pois causam alterações no estado mental do indivíduo.

De acordo com NOTO (2004, p. 45), as drogas psicotrópicas têm potencial de modificar o funcionamento do sistema nervoso central (SNC) e propriedade reforçadora, ou seja, as pessoas tendem a ter vontade de repetir o uso. Por outro lado as drogas diferem em uma série de aspectos, como a qualidade e a intensidade dos efeitos (estimulantes, depressoras ou perturbadoras) e ao potencial para o desenvolvimento de dependência.

A OMS (1993, p. 34), em meados da década de 1950 catalogou o uso destas substâncias que conduzem à dependência química como doença, pois elevam a forma dramática à morbidade e a mortalidade nas populações. Somente o tabaco é responsável por mais de 40% de todas as internações hospitalares e uma das principais causas externas de morte no mundo.

Os dados estatísticos da OMS (1993, p. 34) indicam ainda, o consumo de substâncias psicoativas nos centros urbanos de todo o mundo em cerca de 10% das populações, independentemente do sexo, idade, nível de escolaridade e poder aquisitivo, sendo um importante problema de saúde pública.

A criança e o adolescente são considerados população de risco para o uso experimental das drogas. Os efeitos são potencializados em função da imaturidade do organismo e da indefinição dos padrões de comportamento adaptativos e definidores da estrutura da personalidade. A substância psicotrópica não atua apenas no sistema nervoso central, mas em todo o organismo.

Por que as pessoas usam drogas, se seus males são tão conhecidos?

De acordo com SUCAR (2002, p. 27), drogas como a cafeína, até os alucinógenos, independente de suas diferenças químicas e de atuação, produzem um efeito comum a todas elas de elevar num dado momento as concentrações dos principais neurotransmissores cerebrais (serotonina, noradrenalina e dopamina) que provocam o aumento da liberação das endorfinas cerebrais, responsáveis pela sensação e, neste caso, ampliação da sensação de prazer, sendo os demais fatores coadjuvantes reforçadores e condicionadores para o ato repetitivo de busca e utilização das substâncias de forma abusiva.

A sociedade estabelece critérios em relação ao consumo de cada droga, quanto a alguns aspectos, como por exemplo, a classificação das drogas nos aspectos legais, as drogas são consideradas como lícitas e ilícitas.

Entende-se por drogas lícitas as que são comercializadas livremente em forma legal, podendo ou não estar submetidas a algum tipo de limitação na sua comercialização.

Já as drogas ilícitas são as que se encontram limitadas à lei, à moral e aos bons costumes, ou seja, o que é vedado, defeso ou proibido por lei. Um ato praticado em desacordo com o ordenamento jurídico, a ponto de violar o direito subjetivo individual.

De acordo com CARVALHO e MIRANDA (2004, p. 21), a legislação brasileira que rege essa questão social, e que esteve em vigência por 26 longos anos foi a lei nº 6.368/76 e considerada ultrapassada em alguns aspectos legais. No ano de 2002 entra em vigor a lei nº 10.409/2002, entretanto algumas folhas do projeto de lei foram semi-aprovadas, sucedendo a lei anterior em apenas alguns artigos.

O substitutivo ao Projeto de Lei nº 7.134/2002, em tramitação no Senado Federal, prevê novo conteúdo e direção no conceito contido no artigo nº 28, quanto a sanção para quem “adquire, guarda, tiver em depósito, transporta ou trás consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com a determinação legal ou regulamentar, será submetido às seguintes penas”:

- I – advertência sobre os efeitos das drogas;
- II – prestação de serviço à comunidade;
- III – medida educativa de comparecimento a programa ou curso educativo.

Importante ainda pontuar, que a lei prevê a mesma pena para quem planta para consumo próprio, semeia, cultiva ou colhe plantas destinadas à preparação de drogas, sem autorização da autoridade legal, e as sanções têm agora, um caráter eminentemente educativo, porém sem controle por parte do poder judiciário do local e do resultado no cumprimento da medida sócio educativa.

De acordo com CHALOULT (1971, p. 87) outro tipo de classificação das drogas refere-se aos efeitos produzidos no SNC, sendo classificadas como depressoras do SNC, estimulantes do SNC e perturbadoras do SNC.

Quanto às drogas depressoras são aquelas que “lentificam” o funcionamento do SNC, geralmente provocando sonolência e diminuição dos reflexos. São exemplos de drogas depressoras, o álcool, solventes, tranqüilizantes (ansiolíticos) e a heroína.

Os estimulantes são aquelas que aceleram o funcionamento do SNC, podendo provocar ansiedade, agitação motora, vários pensamentos ao mesmo tempo e insônia. São exemplos a cocaína e seus derivados (crack e merla), as anfetaminas, cafeína e nicotina.

As drogas perturbadoras ou alucinógenas alteram a percepção sensorial (audição, tato, paladar, visão e olfato), pensamentos (delírios). São exemplos a maconha, LSD, chá de lírio, certos cogumelos e alguns medicamentos como o Artane®.

A dependência da droga se constitui em um estado que demanda o uso de repetidas doses de uma determinada substância para o indivíduo sentir-se bem ou evitar sensações ruins. A dependência indica que a pessoa tem dificuldade em controlar o uso da substância, mesmo diante de eventuais conseqüências. Os fatores que fornecem a dependência são diversos e envolvem aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais.

2.2.1 Legislação da Prevenção ao Uso/Abuso de Drogas no Brasil

Nesta etapa, serão apresentadas as bases legais que norteiam a implantação de um programa de prevenção como o PROERD.

Assim, foram extraídos alguns excertos legais presentes na legislação nacional brasileira que descrevem a possibilidade de implantação de programas preventivos, e em especial uma análise legal do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência-PROERD.

A Constituição da República Federativa do Brasil do ano de 1988, diz que compete ao Estado, 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 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 de 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 dependentes 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 de 1996, 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. A Lei 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.

Como a própria denominação de drogas psicotrópicas designa aquelas substâncias que geram alteração no sistema nervoso central (SNC), causando aceleração, confusão, ou retardamento das ligações entre os neurônios,

principalmente dos neurotransmissores serotonina e dopamina, estariam então inclusas na categoria drogas também vários produtos atualmente comercializados e que agem igualmente ou similarmente em nosso organismo, como o álcool, a cafeína, o cigarro e, até, o guaraná. Ora, não apenas estas, mas se rastreamos a variedade da flora poderemos encontrar muitas outras plantas consumidas na forma de infusões ou chás em outros povos, culturas e regiões, que têm sido utilizadas milenarmente para uso medicinal, mas também para práticas rituais e/ou alucinógenas, como drogas.

Portanto, o alarmismo frente às drogas tem se mostrado apenas como a permanência de um discurso intolerante, nada científico, que continua causando alarde entre a população menos informada e provocando situações de extremo constrangimento e terror para aqueles que por um motivo ou outro fazem alguma utilização das drogas consideradas ilegais.

A primeira lei sobre drogas existente no Brasil encontra-se em vigência desde ao ano de 1976, justamente o período em que o tráfico internacional e interno teve um crescimento assustador.

A Lei nº 6.368 de 1976, conhecida como Lei de Entorpecentes incriminava tanto o tráfico de entorpecentes como o porte de drogas para uso próprio. Essa lei recebeu diversas emendas. Entre elas encontra-se a Lei nº 9.804 de 1999, que alterou a redação do art. 34 da lei nº 6.368, de 1976, que dispunha sobre medidas de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica. Esta lei tratava do uso indevido de substância entorpecente, definida como aquela que determina dependência física ou psíquica.

De acordo com CARVALHO e MIRANDA (2004, p. 230) 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.

Alguns de seus artigos, no entanto, receberam veto presidencial. Isso impediu que a nova lei entrasse em vigor. O Poder Executivo enviou ao Congresso o Projeto de Lei nº 6.108, que recoloca em discussão as controvérsias que ocasionaram os vetos presidenciais.

A lei estabelece penas alternativas para usuários, mantendo, assim, a possibilidade de o dependente de drogas ser preso. O Governo Federal justificou o veto legal alegando que a lei não previa prazos para o cumprimento das penas, o que é considerado inconstitucional.

No que se refere ao aspecto preventivo, a Lei 10.409 de 2002, a norma possibilita que a União possa celebrar convênios com os Estados, com o Distrito Federal e com os 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 ainda orienta que entre as medidas de prevenção deva incluir-se a orientação escolar nos três níveis de ensino.

A nova Lei 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. A Lei 6.368 de 1976 possui em seu texto legal o complemento “nos recintos ou imediações de suas atividades”, ou seja, estabelece o local de atuação.

Assim como na lei anterior, 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 a qualquer tipo de atividade que contenha hibridismos, a saber, algum tipo de educação preventivo-repressiva.

Outro aspecto importante contido na hermenêutica do Art. 10 é que o teor do texto possui um caráter eminentemente repressivo, e não vislumbra, por exemplo, do ponto de vista da classificação das drogas quanto a seus efeitos orgânicos, que uma droga ilícita possa fazer tão mal quanto uma proibida por lei, como ansiolíticos que podem ser discriminados por intermédio de receituário médico.

A Lei aponta que as pessoas jurídicas e as instituições e entidades, públicas ou privadas, 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* 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 alunos e manter nos hospitais atividades de recuperação de dependentes e de orientação de seus familiares.

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

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 indevido, 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 à “toda pessoa física ou jurídica”.

O texto legal nos 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 indevido 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 8.069/90, 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 legislação nacional considera adolescente a pessoa com até doze anos de idade incompleto e adolescente 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.

Já a Portaria nº 1.656, de 28 de Novembro de 1994, que trata do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), instituído pela Lei 8642/93, coordenado pelo MEC e gerenciado pela Secretaria de Projetos Educacionais Especiais – SEPESPE, criou a Portaria nº 122 de janeiro de 1993, onde instituiu o Comitê Nacional de Educação Preventiva Integral – CONEPI, reforça substancialmente as ações voltadas para a educação preventiva, tais como: doenças sexualmente transmissíveis, AIDS, meio ambiente, drogas, sexualidade e cidadania.

A Portaria estabelece as Linhas de Ação para Programas de Educação Preventiva, bem como os princípios gerais de Educação Preventiva, considerando que toda educação, por definição, deve ser preventiva para o exercício da cidadania e para a melhoria da qualidade de vida.

O texto legal recomenda a inclusão da prática da educação integral nos conteúdos e atividades curriculares da educação infantil, fundamental e nível médio, bem como o estímulo à realização de estudos sobre a educação preventiva integral nos cursos de formação de recursos humanos para educação infantil, fundamental e de nível médio, bem como nos demais cursos de graduação e pós-graduação.

A Lei enfatiza que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação o apoio ao desenvolvimento de estudos sobre estratégias de implantação e implementação da educação preventiva integral na rede de ensino;

Como bem se posiciona o MEC, a proposta no que tange a “Programas de Prevenção”, devem permear todo o currículo escolar (BRASIL, MEC, 2003).

A Resolução nº 24, de 20 de dezembro de 2002, define o PROERD Parceiro Estratégico para as ações de Prevenção Primária, no âmbito do Sistema Nacional Antidrogas - SISNAD.

No Estado do Paraná, as Secretarias de Estado da Segurança Pública, da Educação e da Justiça e Cidadania, através de seus titulares, assinaram a chamada Resolução Conjunta, que prevê ao Programa o fornecimento de condições de mantê-lo com recursos necessários para a implantação nos municípios e implementações de ações.

2.2.2 Brasil e as Políticas de Prevenção

Ao estudarmos o abuso de drogas na sociedade brasileira, nos deparamos com uma série de questões que a ajudam a compreender a carência do sistema preventivo brasileiro. Nesse caminho, adentramos nas questões das políticas públicas, no que concerne à prevenção ao abuso de drogas.

Um ponto de estrangulamento na história da prevenção no Brasil é aquele que caracteriza a prevenção, como uma sucessão de eventos isolados, tais como palestras, dia da prevenção, semana da prevenção, etc. De acordo com CRUZ, “a prevenção deve ser processo contínuo de formação de recursos humanos e mobilização social. Tem que ser uma atividade constante e não eventual. Tem que ter planejamento, cronograma, fluxograma, programas, projetos e avaliação” (CRUZ, 1993, p.15).

Quando a sociedade perdeu o controle social, necessitou então criar uma legislação para, de maneira formal, controlar o problema do abuso de drogas. Ao mesmo tempo, a sociedade precisou se articular para fazer a prevenção do problema. A lei brasileira, por exemplo, não se presta somente à repressão, quando já existe o problema, mas também se preocupa com a sua prevenção (MENNA BARRETO, 1988, p.156).

O estímulo a uma cultura de prevenção deve ser uma das principais estratégias para que ela se transforme num valor social que mude atitudes indesejáveis da sociedade.

Muitas iniciativas vêm sendo desenvolvidas, de acordo com o Programa Nacional Antidrogas (PNAD), criado com o objetivo de intensificar as iniciativas do Poder Público, nas áreas da prevenção, fiscalização e repressão às drogas lícitas e ilícitas.

Em 1996, na cidade de Montevidéu, reuniram-se os Ministros da Justiça de 34 países americanos, assinando a “Estratégia Antidrogas do Hemisfério”, aprovada em outubro do mesmo ano, na cidade de Buenos Aires, Argentina, durante a reunião da Comissão Interamericana para o Controle e Abuso de Drogas – CICAD, da OEA, documento este que fixa uma política comum ao combate às drogas no Continente.

Durante o Seminário Internacional de Polícias na Prevenção ao Uso de Drogas, realizado em Campo Grande – MS, de 4 a 6 de novembro de 1996, foi elaborado um documento, denominado “Carta de Campo Grande”, baseado em três questões de dimensionamento do problema: técnico-política, sócio-educacional e pessoal-afetiva.

Em 4 de março de 1997, foi elaborado o relatório anual da Junta Internacional de Controle das Drogas, da ONU, que reconhece o esforço do Brasil no desenvolvimento de programas para controlar o uso e tráfico de drogas, seja no aperfeiçoamento de sua legislação, seja nas medidas de prevenção, repressão e recuperação.

O Brasil adota na sua Política Nacional Antidrogas, o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais de um Estado de Direito, em consonância com os compromissos internacionais firmados pelo País, principalmente com as Convenções da ONU, a começar pela Convenção de 1961 (UCHÔA, 2004, p. 11).

No ano de 1976 o Governo Brasileiro criou o Sistema Nacional Antidrogas – SISNAD, que tem o objetivo de organizar, articular e integrar as atividades do setor público para prevenir uso indevido de drogas, reduzir os danos decorrentes desse uso, tratar e reinserir os usuários e dependentes de drogas e reprimir a sua produção não autorizada e o seu tráfico ilícito (POCHMANN e AMORIN, 2003).

Dentre os principais aspectos mencionados na Política Nacional Antidrogas, apresenta a necessidade de se conscientizar a sociedade brasileira, através da educação, acerca da ameaça representada pelo uso indevido de drogas e suas

consequências. Sistematizar as iniciativas, ações e campanhas de prevenção do uso indevido de drogas em uma rede operativa de medidas preventivas, com a finalidade de ampliar sua abrangência e eficácia (SALGADO, 2004, p. 5).

A Resolução nº 1, de 06 de outubro de 2003, do Conselho Nacional Antidrogas – CONAD, que é um órgão colegiado, composto por representantes dos principais setores do Governo Federal e presidido pelo Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, aponta aspectos inovadores sociais importantes em seu texto legal, como:

- a garantia da observância dos direitos fundamentais da pessoa humana nas ações de redução da demanda e da oferta de drogas;
- a promoção da inclusão social do cidadão, visando torná-lo menos vulnerável e assumir comportamentos de risco para o uso indevido de drogas, violência e outros;
- a promoção de valores éticos, culturais e de cidadania do povo brasileiro, por se constituírem fatores de proteção a comportamentos de risco;
- o reconhecimento da família como importante fator de proteção ao uso indevido de drogas, por sua representatividade como instituição de base da sociedade e por se caracterizar como espaço onde se definem e sedimentam os valores pessoais e sociais e se estabelecem vínculos capazes de proporcionar o desenvolvimento integral de ser humano.

2.2.3 Prevenção ao Uso de Drogas

Quando se fala em drogas, a maioria das pessoas tem como representação substância psicoativa para uso ilícito, que são alvos de investigações e ações de cunho repressivo. Esquece-se que essas não são as mais consumidas no Brasil, nem as que mais geram dependências, nem tampouco um artefato criado por traficantes internacionais, mas que, de acordo com, obedece a uma lógica intrínseca (e às vezes perversa) ao próprio funcionamento dessa sociedade.

Aponta ainda que a procura da droga não esteja 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 (1992, p. 98) nos trás que qualquer substância, enquanto produto químico e de modo como às pessoas com ela se relacionem, podem, ou não ser consideradas drogas, 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 a autora (2001, p. 6) “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”.

De acordo com BUCHER (1993),

“A idéia de prevenção qualquer que seja o seu conteúdo, seja bem sucedida, encontre receptividade na população alvo e surta efeitos tangíveis, é fundamental que as suas ações sejam norteadas por idéias construtivas, por valores humanos claramente pensados e enunciados, por objetivos baseados em uma concepção humana do humano do homem, em suma, balizas bem definidas, que levem em conta as características psicológicas e sociais do ser humano sobre o que se quer intervir.”

A OMS (1992, p.17), trás que as intervenções no campo da prevenção em saúde pública são tradicionalmente caracterizadas em três níveis: a prevenção primária, secundária e terciária:

- “- Prevenção primária: caracterizada pelo conjunto de ações que procura evitar o uso de drogas, visando diminuir a probabilidade de novas pessoas começarem a usar;
- Prevenção secundária: conjunto de ações que procura evitar a ocorrência de complicações para as pessoas que fazem o uso ocasional de drogas;
- 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.”

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

GILVARY (2000, p. 61), nesse modelo deixa implícita a importância da análise das características da população-alvo ao se planejar uma intervenção. Assim, programas universais, quando aplicados a populações que apresentam vários fatores de risco, que demandariam programas seletivos podem ser efetivos ao que se propõe.

2.2.4 Programas de Prevenção e sua Avaliação

As propostas preventivas devem ser destinadas não apenas a prevenir o uso indevido 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, p. 145).

Conforme relatado por LUZ (2000, p.123), também aponta que 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, prevenção primária, secundária ou terciária.

Os discursos de orientação sobre o uso e o abuso de drogas lícitas e ilícitas, explicitados em programas pedagógicos de prevenção, são mais facilmente

identificados em produção teórica, relativamente abundante, do que percebido em programas realizados concretamente, seja na Escola espaço institucional, em que se confia especialmente para o desenvolvimento de práticas preventivas, seja no âmbito da comunidade.

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

Entre os anos de 1974 e 1986, foram realizadas pesquisas brasileiras sobre uso-na-vida de drogas entre escolares (ZANINI et al., 1974; MURAD, 1979; COSTA et al., 1979; CURY, 1984; D'ASSUNÇÃO, 1984; SILVA et. al., 1985; CARVALHO, 1986; BRENNESE et. al., 1986), que constataram em todas as regiões do país que o álcool prevalece sobre as demais substâncias psicoativas. Drogas ilícitas como a maconha e a cocaína aparecem em um plano mais remoto.

As pesquisas citadas foram pioneiras para a época, entretanto, não satisfaziam para comparação entre si, pelo emprego de metodologias muito diferentes, com questionários imprecisos e não validados, com procedimentos de amostragem mal definidos, e as técnicas de análise estatística às vezes duvidosa. Apenas as três primeiras pesquisas (ZANINI et al., 1974; MURAD, 1979; COSTA et al., 1979), aplicaram uma avaliação metodológica mais rigorosa, confirmando a maioria dos resultados.

A partir de 1986, assiste-se a uma segunda geração de pesquisas sobre drogas psicotrópicas, com metodologias e amostras mais cuidadosas. Através de um questionário elaborado pela OMS e devidamente validado no Brasil, tornou-se possível padronizar melhor os estudos e comparar os resultados obtidos.

De acordo com ANDRADE e BASSIT (1995), a Tabela 1 resume quatro pesquisas com metodologias mais rigorosas:

TABELA 1 - PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE USO-NA-VIDA DE ESCOLARES – FASE DE 1986-1988

AUTOR E LOCAL	AMOSTRA E MÉTODO	TIPOS DE DROGAS	RESULTADOS EM %
BUCHER e TOTUGUI, 1886/87, Brasília.	1823 alunos dos 1° e 2° graus e 351 universitários.	Álcool	89,7
		Tabaco	33,7
		Inalantes	22,8
		Tranqüilizantes	15,5
		Maconha	7,5
		Estimulantes	5,3
		Barbitúricos	3,6
		Cocaína	1,8
CARLINI-COTRIM e CARLINI, 1987, São Paulo	1836 escolares de baixa renda.	Inalantes	23,4
		Tabaco	14,0
		Medicamentos psicotrópicos	6,5
		Maconha	3,6
		Cocaína	0,9
		Outros	1,1
ALMEIDA FILHO e SANTANA, 1988, Salvador.	2487 escolares de 2° grau.	Álcool	86,2
		Medicamentos	69,2
		Tabaco	18,3
		Inalantes	13,0
		Drogas ilícitas	3,3
ALMEIDA FILHO e SANTANA, 1988, Bahia (região do cacau)	1134 escolares de 2° grau, área rural.	Álcool	84,4
		Medicamentos	85,4
		Tabaco	37,1
		Inalantes	26,3
		Drogas ilícitas	6,2

FONTE: ANDRADE e BASSIT (1995)

Apesar dos dados de pesquisa serem de regiões distintas, o álcool se destaca como a droga mais consumida (ou pelo menos, experimentada), seguindo de medicamentos psicoativos.

Estudos posteriores realizados pela Escola Paulista de Medicina, com verba do Ministério da Saúde, e sob a direção de E. A. CARLINI, em dois “Levantamentos nacionais sobre o consumo de drogas entre escolares”, em 1987 e 1989, que foram aplicados em 10 capitais brasileiras. O primeiro levantamento foi aplicado apenas em escolas públicas e o segundo em públicas e particulares.

A Tabela 2 resume os achados totais, dos dois anos de estudo, observando-se que as percentagens são mais elevadas no ano de 1989.

TABELA 2 - USO DE DROGAS POR ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DE 10 CAPITAIS BRASILEIRAS EM 1987 E 1989, EM % (EXCETO ÁLCOOL E TABACO)

ANO DE PESQUISA	PERCENTAGEM DE ESCOLARES QUE FIZERAM USO:			
	NA VIDA	NO ANO	NO MÊS	FREQÜENTE
1987	21,2	13,8	5,9	2,7
1989	26,2	14,3	7,8	3,5

FONTE: CARLINI et. al., 1990.

CARLINI et. al. (1990), de maneira genérica interpreta os dados da seguinte forma: a maior parte dos escolares brasileiros (78,8% em 1987 e 73,8% em 1989) nunca experimentou drogas psicoativas. Dos que experimentaram apenas uma minoria são usuários freqüentes. Nas escolas públicas investigadas existe um uso de drogas, mas não chega em, termos de saúde pública ser alarmante. O percentual de drogas, que não o álcool e tabaco, teve aumento em todas as capitais pesquisadas, sendo na seqüência os solventes ou inalantes (loló, esmalte, lança perfume, acetona), após os ansiolíticos, anfetaminas (esses dois com prevalência de uso para o sexo feminino) e maconha.

Outro aspecto interessante apontado na pesquisa é de que os alunos da rede privada de ensino nas capitais em que foi pesquisada consomem em média mais drogas do que os da rede pública. A explicação está na facilidade financeira encontrada e a permissividade dos pais ou responsáveis em suas casas. Nessas escolas o consumo de álcool encontra-se como o mais elevado.

Dada à complexidade da problemática do uso das drogas, que não encerra em si mesma, pois envolve a intervenção de múltiplos fatores biopsicosociais, o campo das ações preventivas é extremamente abrangente, envolvendo aspectos que vão desde a formação da personalidade do indivíduo até questões familiares, sociais, legais, políticas e econômicas.

Há um consenso de que o uso/abuso 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 auto-estima, manejo inapropriado da mídia na questão das drogas, influências genéticas, familiares com problemas com álcool, excessiva medicamentação da sociedade.

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 abuso 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, a isso se denomina epidemiologia.

A epidemiologia adquire uma relevância especial diante de temas polêmicos, como o uso de drogas entre adolescentes, temas estes que freqüentemente 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, p. 13).

Conforme apontado por ANDRADE e TANAKA, “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 se desenvolver o programa de prevenção para a necessidade e a importância do projeto, pois conseguir o seu apoio é condição indispensável para o trabalho” (2005, p. 31).

Alguns argumentos serão apresentados, do por que devemos nos preocupar em prevenir o uso de drogas, pois 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 o de que dependências químicas são doenças crônicas e freqüentemente necessitam de tratamentos de doenças em longo prazo (tratamento de manutenção), psicossocial ou farmacológico, para evitar complicações (O`BRIEN e MC LELLAN, 1996).

De acordo com o *National Institute on Drug Abuse – NIDA* (1998b), 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 abuso e dependência de drogas e problemas relacionados.

Conforme apontado por ANDRADE e TANAKA (2005, p. 32), ainda são necessários 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.

De acordo com os autores, 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 (ANDRADE E BASSIT, 1995).

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 Organização Mundial de Saúde 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 (1997b), nesse sentido, quanto mais interativo e voltado para a formação do indivíduo como um todo, melhor.

Entretanto, o sucesso e efetivação de um programa de prevenção estará adstrito 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 seria fumante. 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 à lume, desmistificados, conforme aponta MAGALHÃES et al. (1991):

- Falar sobre drogas ainda é tabu e, freqüentemente, 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 auto medicação.

Há necessidade da avaliação de programas de prevenção às drogas, pois, se constitui de grande importância para observar-se os indicadores de efetividade, apesar deste parágrafo não consistir em objeto deste trabalho de pesquisa.

O autor aponta ainda que 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 (MAGALHÃES et al., 1991).

Como apontado por DEMBRO, “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, conseqüentemente, a não-compreensão das necessidades do prático pode ser responsável pela falência da implementação do programa (1995, p. 54).

Outros autores como BUCHER, (1993) PERHATS (1996), considera 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.

2.2.5 Pesquisas Sobre Drogas no Brasil

O consumo e o tráfico de drogas no Brasil é bastante antigo, em todo território nacional. CARLINI-COTRIN refere-se a publicações que podem ser consultadas no início do século como os ensaios de Almeida (1987) e C. Lopes (1925). Os relatos clínicos de A. Machado (1914), Lucena (1935), assim como artigos e reportagens jornalísticas da segunda metade deste século que denunciam o problema. A situação real da condição de consumo de substancias psicoativas no Brasil foi mapeada a partir de investigações metodológicas 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.

Nesta etapa serão apresentados alguns excertos levantados através dos resultados de pesquisa mais recentes realizadas pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas – CEBRID¹³, mais especificamente por intermédio do “I Levantamento Domiciliar Sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas no Brasil – 2001”, realizada em 107 cidades brasileiras com população acima de 200 mil habitantes, e do “V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de

¹³ 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 uso drogas e sua importância dentro da pesquisa nacional.

Ensino nas 27 Capitais Brasileiras – 2004”, onde aspectos da pesquisa em âmbito nacional são relevantes para a adoção de políticas de saúde pública de prevenção ao abuso de drogas.

A primeira pesquisa trás que cerca de 19,4% da população já fizeram uso na vida de drogas, o que corresponde uma população de 9.109.000 pessoas. Em pesquisa realizada nos Estados Unidos da América, essa percentagem atingiu 38,9% e no Chile 17,1%.

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

Para cada tipo de droga aqui referendada, será também apresentado, além da realidade nacional, os resultados na Região Sul do país, sendo que os questionários foram aplicados em dezoito cidades, e totalizaram 4.425.486 habitantes, ou seja, 17,6% da população da Região.

Vale também ressaltar que o CEBRID realizou três pesquisas anteriores a esta, (GALDUROZ et al. 1997; NOTO et al, 1998), e verificou que o uso na vida de população específica de menos de rua foi muito maior para qualquer droga, quando se comparado ao uso na vida por estudantes e dos moradores, nesse último, em pesquisa domiciliar (2002, p. 308).

As substâncias psicoativas serão categorizadas de acordo com a linguagem e terminologia empregada na literatura sobre drogas, com suas respectivas classificações farmacológicas correntemente adotadas. Entretanto, não serão aqui descritos suas composições químicas ou efeitos no organismo, mas apenas apontar os resultados mais recentes de pesquisas nacionais realizadas pelo CEBRID no Brasil. Assim, de acordo com PALFAI e JANKIEWICZ (1997, p. 236), como uma classificação com a vantagem de ser uma simples e didática, de acordo com o que segue:

“Drogas Psicolépticas: substâncias depressoras do sistema nervoso central - SNC (hipnóticos, neurolépticos ou tranqüilizantes maiores, ansiolíticos ou tranqüilizantes menores, álcool, benzodiazepínicos, opióides, solventes); Drogas psicodislépticas: estimulantes de SNC (cocaína, antidepressivos); Drogas psicodislépticas: são substâncias que alteram o psiquismo, conhecidos como perturbadores do SNC (alucinógenos e psicomiméticos).”

TABELA 3 – CLASSIFICAÇÃO DAS SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

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

FONTE: Delay e Deniker, 1961.

2.2.5.1 Uso de drogas Psicolépticas (Depressoras do SNC):

Sobre Álcool

Acerca do uso na vida do álcool, pode-se notar que o sexo masculino fez mais uso do que o feminino, fato observado em todas as faixas etárias. A população pesquisada 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 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 tolerância, embora com percentagens em torno de 1%, com o aumento progressivo por faixa etária.

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 à 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 positivas 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 freqüentemente como uma questão somente médica.

O Brasil é uma sociedade onde o álcool pode ser vendido e consumido quase em todo lugar e por qualquer um, se tomarmos a legislação como referência. Existem poucos regulamentos restritivos e os existentes são raramente mantidos em vigor.

O Estatuto da criança e do Adolescente, de 1990, estabelece restrições para publicações destinadas ao público infanto-juvenil, que 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 menores de 18 anos.

O Código de Trânsito Brasileiro de 1997 proíbe à todo 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%.

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%.

Sobre benzodizepínicos

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 a 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%.

2.2.5.2 Uso de drogas Psicoanalépticas (Estimulantes do SNC):

Os estimulantes, quanto ao uso na vida, apresentam um nítido predomínio de uso pelo sexo feminino sobre o masculino, sendo que, proporcionalmente, as mulheres tiveram em torno de três vezes mais que os homens. O maior percentual de uso encontra dessas substâncias está nos redutores do apetite, ou anorexígenos.

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.

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 pesquisada é dependente de tabaco.

Quanto a dependência, na faixa etária de 12 a 17 anos de idade coincidem os percentuais de 2,2%, tanto para homens quanto mulheres e, 1,5% de usuários de tabaco, na mesma faixa etária, 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.

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

Acerca da prevalência para respostas positivas para os sinais/sintomas, 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 elaborada 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

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 uso dessas substâncias psicotrópicas, sendo que o predomínio de uso encontra entre os jovens, medicamentos como Durateston® e Durabolin®.

2.2.5.3 Uso de drogas Psicodislépticas (Perturbadoras 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 (p. 40).

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.

2.2.5.4 Conceitos sobre Drogas Apresentados pela População Pesquisada

A população entrevistada apresentou conceitos “quanto facilidade na aquisição de droga”, que afirmaram ser de fácil obtenção a maconha, caso desejassem.

Observa-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%.

Quanto à cocaína, os entrevistados apontam que é muito fácil conseguir a droga psicotrópica. Ocorre também médias percentuais muito próximas umas das outras, sendo 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%.

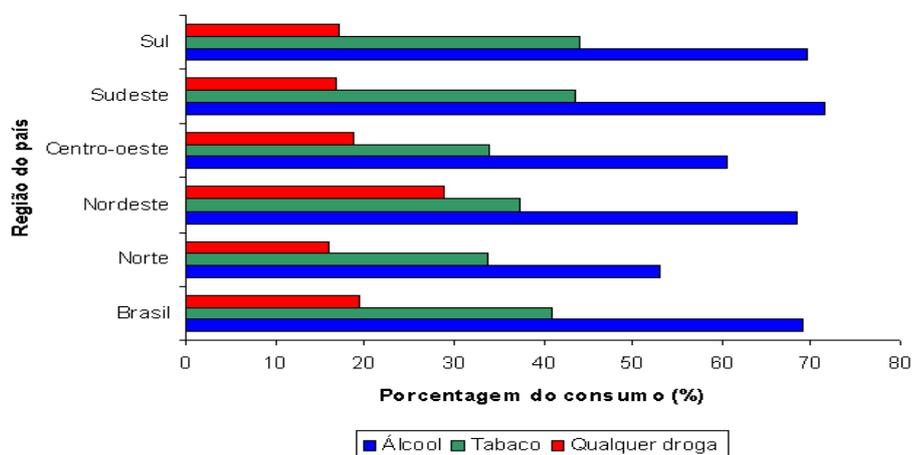
Quanto aos solventes, em torno de 70% das pessoas entrevistadas afirmam ser muito fácil conseguir a substância psicotrópica, caso desejassem.

Quanto as 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.

Cerca de 18,3% pessoas nas faixas etária de 12 a 17 e 18 a 24 anos de idade, presenciaram alguém vendendo drogas nas vizinhanças.

Quanto a pessoas que consideram risco grave beber um ou dois drinks por semana. Importante salientar que o sexo feminino possui um conceito mais apurado que sexo masculino. A média percentual geral encontra-se na casa de 26,7% e na faixa etária de 12 a 17 anos de idade, a média percentual é de 29.6%.

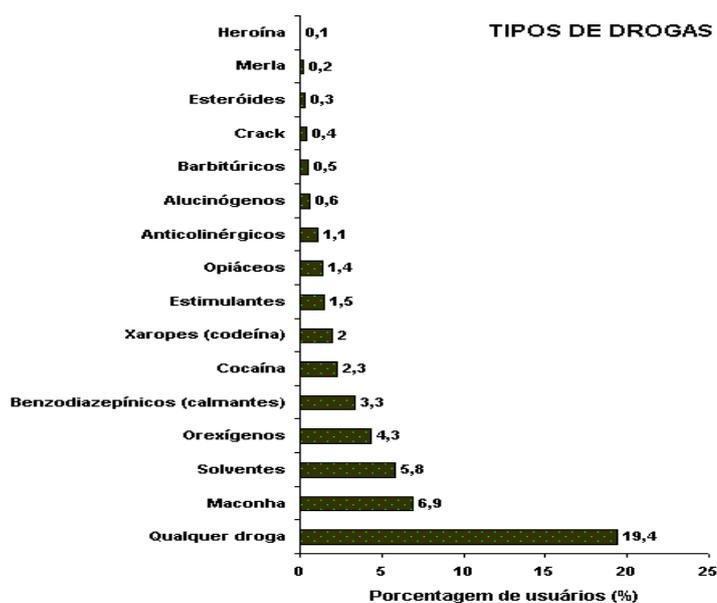
FIGURA 4 - PORCENTAGEM NA VIDA DO CONSUMO DE ÁLCOOL, TABACO E OUTRAS DROGAS DIVIDIDA POR REGIÕES.



FONTE: CEBRID, 2001 - I Levantamento domiciliar sobre uso de drogas psicotrópicas no Brasil.

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.

FIGURA 5 - PORCENTAGEM DE USO NA VIDA DAS DIFERENTES DROGAS PSICOTRÓPICAS, NAS 107 MAIORES CIDADES DO BRASIL.



FONTE: CEBRID, 2001 - I Levantamento domiciliar sobre uso de drogas psicotrópicas no Brasil,

No ano de 2004, o CEBRID apresentou o resultado de pesquisa realizada com o ensino fundamental e médio, a partir da 5ª série do ensino fundamental, com amostra de 48.155 alunos, na pesquisa denominada de “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 – 2004”.

A investigação teve por fim traçar o diagnóstico do consumo de drogas entre estudantes do ensino fundamental; comparar a tendência do uso de drogas entre 5 levantamentos realizados nas 10 capitais nos anos de 1987, 1989, 1993, 1997 e 2004; comparar os fatores de relacionamento familiar e aspectos pessoais; comparar resultados do uso de drogas entre estudantes do Brasil e de outros países.

Como resultado da análise, de maneira sintética, pôde-se observar que:

- Estudantes que tinham feito uso na vida¹⁴ de drogas apresentaram maior defasagem escolar (22,8%) comparando-se aos que nunca haviam utilizado (15,4%)

- As classes sociais A e B foram as que apresentaram maior percentagem no uso na vida;

- Predomínio de uso no sexo masculino, exceto quanto ao uso pesado. Observou-se maior percentagem de usuários a partir dos 16 anos, apesar do uso na faixa etária de 10 a 12 anos ser expressivo (12,7% de uso);

- As drogas mais utilizadas, excetuando-se álcool e tabaco, forma pela ordem: solventes, maconha, ansiolíticos, anfetamínicos e anticolinérgicos. O total estimado de uso na vida de drogas, na rede estadual de ensino, foi de 21,6%;

- Observou-se o predomínio de uso na vida para homens: maconha, cocaína, tabaco, álcool, energéticos e esteróides anabolizantes. Nas mulheres, o predomínio de uso na vida ocorreu para antetamínicos e ansiolíticos.

Na Região Sul do Brasil, observou-se que maior defasagem escolar para os que tinham feito uso de drogas foi de 16,1% contra 8,1% para os que nunca haviam

¹⁴ São frequentemente usados nesse capítulo as terminologias adotadas pela OMS quanto à periodicidade de uso de drogas:

- Uso na vida: uso pelo menos uma vez na vida;
- Uso no ano: uso pelo menos uma vez nos últimos doze meses;
- Uso no mês ou recente: uso pelo menos uma vez nos últimos trinta dias;
- Uso freqüente: quando a pessoa utilizou droga(s) seis ou mais vezes nos últimos trinta dias;
- Uso pesado: utilizou drogas diariamente no mês.

feito uso. A maior porcentagem de uso segue a tendência da média nacional para as classes A e B.

Quanto o “uso na vida” e “uso no ano”, houve prevalência para o sexo feminino, enquanto que “uso pesado” e “uso freqüente” foi mais comum em homens. Constatou-se maior porcentagem de uso para a idade de 16 anos e na faixa etária de 10 a 12 anos o número também foi expressivo, 9,6%.

O total estimado de uso na vida de drogas na rede estudantil de ensino foi de 21,6%. Houve predomínio de uso na vida entre os homens para solventes, crack e energéticos. Nas mulheres o predomínio foi para anfetamínicos, ansiolíticos, tabaco e álcool.

FIGURA 6 - USO NA VIDA DE DROGAS PSICOTRÓPICAS POR 48.155 ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DO BRASIL

Tipos de usos ^o	Sexo % [†]			Idade (anos) %		
	M	F	NI [□]	10-12	13-15	16-18
Uso na vida	23,5	21,7*	23,7	12,7	23,1	29,2
Uso no ano	20,4	18,8*	20,6	10,2	20,3	26,5
Uso no mês	15,6	13,9*	16,1	7,6	14,5	20,4
Uso freqüente	3,5	2,6*	3,4	1,3	2,9	4,7
Uso pesado	2,3	1,7	2,3	0,9	1,9	3,0

FONTE: CEBRID, 2004 - V Levantamento nacional sobre o uso de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras.

Em nível nacional, de acordo com a pesquisa, a relação entre escola pública e privada apresentou grande discrepância. Na Região Norte a proporção foi de 8:1 e na Região Sul foi de 1:1, conforme Quadro 1. Observa-se nesse sentido que a confiança no ensino público é pouca. A defasagem escolar continua com porcentagens elevadas. Alunos que fizeram uso na vida faltaram mais às aulas em comparação aos que nunca experimentaram drogas.

O uso de drogas não é de exclusividade de determinadas classes econômicas e o uso de drogas diferencia-se para os gêneros masculinos e femininos.

Constatou-se que o uso na vida de tabaco teve significativa diminuição em função da proibição das propagandas de cigarro.

Drogas ilegais como álcool e tabaco foram as drogas com a menor média de idade para o primeiro uso (12,5 e 12,8). A maconha aparece com uma média de idade de 13,9 anos e a cocaína com 14,4 anos para o primeiro uso. Recomenda-se que as estratégias de prevenção devam começar a partir dos 10 anos de idade.

O uso pesado de drogas atingiu cerca de 2,7% dos estudantes das 27 capitais brasileiras e os solventes continuam sendo a droga com maior uso na vida.

O bom relacionamento dos pais e também apontado na pesquisa a prática de uma religião, parecem ser efeitos protetores ao não uso pesado de álcool e outras drogas.

QUADRO 1 - COMPARATIVO ENTRE OS LEVANTAMENTOS DOS ESTUDANTES – USO NA VIDA - REGIÃO SUL

CURITIBA – PR					
Drogas	Anos dos Levantamentos				
	1987(%)	1989(%)	1993(%)	1997(%)	2004(%)
Álcool		86,6	83,8	79,6	68,8
Tabaco		25,3	29,9	41,0	25,4
Maconha	*	2,8	4,9	11,9	7,1
Cocaína		0,4	1,2	2,8	1,7
Solventes		13,0	12,9	14,4	16,6
FLORIANÓPOLIS – SC					
Drogas	Anos dos Levantamentos				
	1987(%)	1989(%)	1993(%)	1997(%)	2004(%)
Álcool					64,9
Tabaco	*	*	*	*	23,1
Maconha					6,2
Cocaína					0,9
Solventes					11,5
PORTO ALEGRE – RS					
Drogas	Anos dos Levantamentos				
	1987(%)	1989(%)	1993(%)	1997(%)	2004(%)
Álcool		77,5	81,9	77,0	69,0
Tabaco	*	29,7	31,7	44,1	33,5
Maconha		6,4	8,0	14,4	10,9
Cocaína		1,2	1,5	4,5	2,3
Solventes		12,8	12,7	12,4	12,3

FONTE: CEBRID, 2004 - V Levantamento nacional sobre o uso de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras.

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, que 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 (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 1823 estudantes de Curitiba/PR, apontam que as porcentagens para os sexos forma iguais (46,7%).

Em relação à escolaridade encontrou-se entre os pacientes adolescentes internados por álcool e outras drogas, 62,4% abandonaram os estudos.

TABELA 4 – ESCOLARIDADE DOS ADOLESCENTES EM ESTUDO

<i>ESCOLARIDADE</i>	<i>NÚMERO</i>	<i>PERCENTUAL</i>
Analfabeto	06	1,1
Ensino fundamental	152	29,4
Ensino Médio	37	7,1
Abandonou	323	62,4
TOTAL	518	100,0

FONTE: ALVES, 2001.

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 ente 10 e 12 anos de idade, para 25,3% até os 12 anos (ALVES, 2001, p. 120).

TABELA 5 – IDADE DE INÍCIO DA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM DROGA, DOS ADOLESCENTES EM ESTUDO

<i>IDADE</i>	<i>NÚMERO</i>	<i>PERCENTUAL</i>
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.

2.2.6 Pesquisas do uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas

Em pesquisa realizada 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 alunos 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 alunos, 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.

O relatório internacional produzido pela ONU (2004) no 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 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) e Coréia do Sul e Cingapura (ambos com 6,4 doses).

A legislação brasileira regulamentada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA estabelece que remédios para emagrecer a base de anfetamina somente podem ser vendidos com receita médica.

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, onde foram investigados 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 alunos 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 alunos de 14 anos; 1,5% entre os alunos de 15 e 16 anos; e 2,1% entre os alunos de 17 e 18 anos. Entre 2001 e 2005 o uso de maconha caiu entre os alunos de 14 a 18 anos. Desde 2001, o uso no ano passado, no mês passado e o uso diário também teve queda entre os alunos de 14 a 16 anos.

O uso de êxtase, LSD e de GHB (êxtase líquido), caíram entre os alunos de 17 e 18 anos de 2004 para 2005, assim como a disponibilidade de LSD, êxtase, outros alucinógenos, anfetaminas e tranqüilizantes diminuiu entre os alunos de 17 e 18 anos e a disponibilidade de anabolizantes diminuiu entre os alunos de 14 anos.

A diminuição 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), tem como objetivo identificar e analisar a percepção/representação¹⁵ e as experiências de alunos, pais e membros do corpo pedagógico das escolas sobre as drogas de 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.

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.

Estratégias que focam os efeitos a longo prazo devem ser desenvolvidas, para atingir largamente o social. Essas estratégias envolvem cooperação entre escola, família, comunidade e instituições governamentais, e devem, principalmente, integrar-se com as características sócio-educacionais da escola e da comunidade. A pesquisa revela que a escola é o local mais adequado como um lugar de educação para a prevenção do consumo de drogas.

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

¹⁵ De acordo com Lídia 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 re-apresenta vestida de símbolos, imagens e palavras.

freqüente, seguida, à distância, pelo tabaco, pelos inalantes, e pelos medicamentos psicotrópicos.

QUADRO 2 - FREQUENCIA DE USO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS POR ALUNOS

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
N° absoluto	1.957.547	2.030.269	438.899	4.426.714

Fonte: UNESCO, Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, 2001

A pesquisa nos aponta que em relação ao uso de bebidas alcoólicas, quer ao nível de propaganda, quer ao nível da sanção legal e cultural, há 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 alunos. Enquanto o uso do cigarro com alguma freqüência (fumam às vezes e/ou fumam todos os dias) engloba 466 mil alunos, 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 alunos em algum grau e por alguma modalidade consomem bebidas alcoólicas.

QUADRO 3 - FREQUENCIA DE USO DE CIGARROS POR ALUNOS

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

Fonte: UNESCO, Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, 2001

Comparando os dados apresentados para cada tipo de ator envolvido nesta pesquisa, percebe-se que as proporções de alunos 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 constatarem o mesmo (24,5%), embora 9.648 pais (72,1 %) afirmem nunca ter presenciado este tipo de situação, como já dito anteriormente.

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 alunos 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 freqüentemente é duas vezes maior (31,3%). Reforçando a associação entre consumo de drogas e reprovação escolar, uma média de 21,7% dos alunos que já reprovaram experimentaram drogas pelo menos uma vez na vida.

QUADRO 4 - FREQUENCIA DE USO DE DROGAS ILÍCITAS POR ALUNOS.

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
N° absoluto	140.802	228.631	4.263.867	4.633.301

Fonte: UNESCO, Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, 2001

Nos trabalhos de pesquisa aqui descritos, ficam claros três aspectos importantes:

Em primeiro lugar, o percentual de adolescentes que realizaram o uso de álcool, tabaco e outras drogas ainda são significativos e o fato encontra-se relacionado à oferta de drogas no ambiente escolar ou fora deste;

A relação entre uso de substâncias psicotrópicas e insucesso escolar é diretamente proporcional aos índices de reprovação;

E em terceiro lugar o trabalho no campo da educação realizado no ambiente escolar é o melhores tem o melhor resultado social, tratando-se de educação preventiva.

2.2.7 Fatores de Risco Associados ao Uso de Drogas

A escola pode protagonizar ambiente propício e apresentar situações favoráveis ao uso de drogas, entre as quais, a falta de senso comunitário e condições pedagógicas que não atendam as dificuldades de aprendizagem, propiciando o insucesso escolar.

Atitudes favoráveis ao uso de substâncias pelos funcionários da escola e pelos estudantes, regras e sanções ambíguas ou inconsistentes em relação ao uso de drogas e às demais condutas dos alunos; a disponibilidade de álcool, cigarro e outras drogas em locais próximo da escola são fatores de risco no domínio escolar.

Fatores de risco podem estar também no domínio da comunidade e da sociedade em geral. Entre eles podemos citar as posturas favoráveis para o uso e abuso de drogas, a falta de conhecimento ou consciência do problema pela comunidade, serviços inadequados para jovens ou falta de oportunidade para envolvimento social, disponibilidade das drogas, carência de leis ou de controle sobre o uso de drogas, empobrecimento, desemprego e subemprego, discriminação e preconceito.

Quanto à família, esta pode ser um fator protetor ou de risco para o consumo de substâncias psicoativas (MCKAY et al., 1991).

De acordo com VAN DER BREE et al. (1998), estudos na área da genética de indivíduos filhos de pais dependentes de álcool e/ou drogas apresentam risco quatro vezes maior de se tornarem dependentes.

Esses estudos apontam ainda que fatores ambientais e genéticos interagem: a hereditariedade foi maior para o abuso/dependência de cocaína, estimulantes, maconha, álcool, enquanto que os fatores ambientais contribuíram mais para o uso inicial e ocasional das mesmas.

Quanto às regras, crianças que crescem em um ambiente com regras definidas, geralmente são mais seguras e desenvolvem recursos internos para lidar com as frustrações.

O consentimento ou estímulo ao uso de drogas, lícitas ou ilícitas, pela família, bem como a violência doméstica ou a manifestação de expectativas irreais de desenvolvimento para a criança ou o adolescente, além da falta de supervisão e disciplina familiar, constituem fatores de risco para o consumo indevido de drogas.

Fatores de risco e fatores de proteção estão freqüentemente associados ao uso (não uso) de drogas. Dentre os fatores de caráter individual está a auto-estima, a autonomia, a tolerância à frustração, a religiosidade, os aspectos cognitivos, entre outros. Os sociais incluem questões relacionadas à inserção cultural, condição socioeconômica, vínculo escolar, vínculos familiares e/ou estabelecimento de uma relação de cuidado com um adulto de referência (dentro ou fora da família), entre outros.

Embora as expressões mais utilizadas sejam “fatores de risco” e “fatores protetores”, alguns autores preferem utilizar “fatores associados ao risco ou à proteção”, pois muitas vezes aquelas expressões são interpretadas de forma equivocadas. Fatores associados ao risco não podem ser interpretados como causais ou determinantes, nem mesmo considerados isoladamente indicativos de abuso de substâncias, uma vez que essa associação se dá por um somatório de fatores e/ou circunstâncias (dês) favoráveis. Estes fatores também não são universais, podendo variar entre as populações e os contextos sociais (NOTO et al., 2004, p. 27).

Observa-se, por exemplo, que com o aumento da idade, aumentam a probabilidade de consumo abusivo. A associação da idade com o uso de drogas também é freqüentemente constatada entre estudantes (GALDURÓZ et al., 1997).

Nessa corrente, denuncia-se a inadequação de várias questões de inadequação do sistema social, como a situação de rua entre crianças e adolescentes, as condições de ensino das escolas, os sistemas familiares, etc. O que nos remete a uma ampla reflexão acerca das bases sociais e contemporâneas, alicerçadas, por exemplo, na competitividade e na valorização do consumo.

De acordo com NOTO et al., por exemplo, crianças e adolescentes em situação de rua relataram que pararam de estudar por motivos atribuídos ao afastamento de casa e/ou a necessidade de trabalhar, sendo os principais motivos para o afastamento da escola, outros também mencionaram o baixo rendimento escolar ou até mesmo o fato de terem sido expulsos. Interessante observar, que o consumo de drogas foi pouco citado como motivo de saída de casa ou da escola, dados esses que coincidem com os achados de outras pesquisas brasileiras, inclusive com os quatro levantamentos realizados anteriormente (2004, p. 36).

Conforme apontado por DE ANTONI et al., muitas famílias, embora vivendo em contextos extremamente desfavoráveis, superam suas dificuldades ao descobrir e/ou desenvolver suas potencialidades. O distanciamento das famílias está associado a uma série de aspectos culturais, da qualidade dos vínculos, das condições de vida, do grau de conflitos e outros fatores (1999, p.82).

No que se refere à saúde da adolescente em particular, conforma-se, atualmente, um quadro de saúde em que ganham relevância os aspectos relacionados à sexualidade, em adição àqueles relativos à concepção, à gravidez e ao parto. Entre as jovens do sexo feminino de 15 a 19 anos, as complicações

relacionadas à gravidez, ao parto e aos abortos em condições de risco são a principal causa de morte em muitas partes do mundo, além das taxas elevadas de infecções sexualmente transmissíveis, incluindo a infecção pelo HIV.

O estudo foi realizado de março a junho de 2002. Foram aplicadas entrevistas contendo dados sócio-demográficos (idade, escolaridade, religião, profissão, estado civil e dados sobre a família); dados clínicos (sintomas DST, contracepção, gravidez e abortos); sexuais (carícias, beijos, relações não-sexuais, primeira relação sexual); sobre comportamentos de risco (uso de preservativos, número de parceiros sexuais, prostituição, uso de álcool e drogas, transfusão de sangue) para infecção pelo HIV e outras DST e conhecimentos sobre contracepção. Foi também coletada uma amostra de urina para realização de teste para detecção da infecção *Chlamydia trachomatis*.

Durante o estudo, 464 adolescentes foram incluídas, sendo que 69,0% já tinham iniciado vida sexual; 12,8% relataram história de DST; 14,0% o uso de alguma droga ilícita e 3,7% história de prostituição. Somente 23,4% relataram uso regular de preservativos apesar de mais de 90,0% ter relatado acesso às informações sobre riscos e prevenção de DST/AIDS. A história de gravidez foi relatada por 31,6% das adolescentes e a realização prévia do teste HIV foi relatada por 17,0%.

Após o quadro apresentado, conclui-se que políticas públicas devem incluir as questões familiares em diferentes perspectivas, dentre as quais as preventivas da situação de rua, como a garantia das estruturas básicas de apoio aos cuidados das crianças (creches, escolas em período integral, etc.) estratégias de detecção precoce de jovens em situação de risco social, orientação familiar, abordagens comunitárias até programas de reinserção familiar/social.

2.2.8 Uso de Drogas Entre Crianças e Adolescentes

O uso de substâncias psicoativas afeta, diretamente, a cognição, capacidade de julgamento, humor e as relações inter-pessoais, áreas que, freqüentemente, já estão comprometidas mesmo na adolescência normal (MILLER et al, 1991).

O prejuízo na capacidade de processar novas informações, juntamente com as alterações na capacidade de concentração e retenção podem prejudicar o desempenho escolar e o desenvolvimento de várias habilidades de muitos adolescentes que fazem uso de álcool e/ou drogas.

Nesse sentido e conforme apontado por KANDEL (1982, p. 60), adolescentes usuários de drogas apresentam maior incidência de alterações de comportamento e problemas psicológicos que os adultos, sendo que o uso mais precoce está mais associado a estas alterações.

Desta forma, o uso regular e a eventual dependência de álcool e drogas nesta fase podem resultar em inconsistências ou deficiências na personalidade futura (NEWCOMB & BENTLER, 1989; KANDEL et al., 1986). A adolescência é a passagem da infância para a vida adulta e um período crítico na formação da identidade e desenvolvimento da personalidade. No processo de formação da identidade, o adolescente precisa experimentar novas atividades, novas posturas sociais e formas de se relacionar.

É o resultado destas experimentações - como ele se sente, do que ele gosta e o retorno que o meio dá - que determinará se o jovem adotará ou não determinada postura, que o auxiliará na formação de sua identidade.

Um dos principais pontos na formação da identidade na adolescência é a individuação que, quando completada com sucesso, é caracterizada pelo auto-controle e auto-estima.

Caso a maturação seja interrompida durante o processo de individuação, a personalidade resultante pode ser excessivamente dependente de fatores externos, ao invés dos internos, na determinação de comportamentos e identidade. Quanto mais cedo se inicia o consumo de substâncias, maior será a dependência de fatores externos e menor auto-estima terá o jovem.

Segundo DUPRE et al. (1995), a baixa auto-estima encontrada em alguns adolescentes faz com que eles se tornem mais influenciáveis pelo grupo, no que diz respeito ao comportamento e estilo de vida, o que poderia facilitar a progressão do consumo de substâncias psicoativas, perpetuando o ciclo.

O uso de drogas e álcool na adolescência também afeta o desenvolvimento de funções sociais e o estabelecimento de relações interpessoais.

Segundo esse autor, os adolescentes utilizam o álcool e as drogas inicialmente para recreação e acabam por não desenvolver outras formas de divertimento ou de descontração. Uma parte deles terá dificuldades em manter relacionamentos afetivos sem o uso destas substâncias, dificultando ainda mais o estabelecimento de laços mais fortes de relacionamento.

Ao contrário do que pensa o indivíduo usuário de substâncias psicoativas, adolescentes dependentes de drogas e/ou álcool são freqüentemente afastados dos outros jovens da mesma faixa etária, assim como das normas existentes nas atividades rotineiras da adolescência, apontam em suas pesquisas que os adolescentes apresentam evolução mais rápida entre a experimentação até a dependência que os adultos. (KANDEL & DAVIES, 1996).

Muitos dos riscos e conseqüências que, para os adultos, são vistos como motivadores para diminuir ou cessar o consumo de drogas e representam, para os adolescentes, oportunidades de auto-afirmação.

A curiosidade natural dos adolescentes é um dos fatores internos de maior influência na experimentação de substâncias psicoativas. Esta curiosidade os impulsiona a experimentar novas sensações e prazeres.

Conforme apontado por ERIKSON (1976), a grande maioria das pessoas percebe a fase da adolescência como um período-problema, mas, na realidade, é uma fase da vida em que a criança, que está começando a se tornar adulta está passando por uma série de transformações que a tornam, muitas vezes, um ser mal compreendido. Nesta etapa da vida, o desenvolvimento psicológico sofre percalços, ou seja, o adolescente tem corpo de adulto, mas, ainda é imaturo.

Nesse sentido, o jovem vive o presente busca realizações e sensações imediatas e, os efeitos das drogas, vão ao encontro desse perfil, proporcionando prazer rápido e imediato.

Outros fatores externos como opinião de amigos, modelagem social (mundo adolescente como produto, reprodução do mundo adulto), fácil acesso às drogas e oportunidades de uso e se tem o ambiente propício para a experimentação de drogas, assim como fatores de risco ainda associados ao plano individual, como a falta de autocontrole e de assertividade; o fracasso escolar e a falta de vínculos na escola; comorbidades (transtorno de conduta, ansiedade, depressão, entre outras); e a própria predisposição biológica ao uso de substâncias psicoativas contribuem

para a adição às drogas e ações tempestivamente violentas para os indivíduos nessa fase de desenvolvimento.

Dentre os fatores externos, o modismo é particularmente importante na adolescência (KANDEL & YAMAGUCHI, 1993) e influenciará na escolha do próprio estilo. Nesta escolha salienta-se a pressão da turma, o desejo de pertencer a um grupo, os modelos dos ídolos e os exemplos que estes jovens tiveram dentro de casa ao longo da infância.

2.3 O PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS E À VIOLÊNCIA – PROERD

2.3.1 Contexto Histórico do DARE – *Drug Abuse Resistance Education*

Percebe-se nos dias atuais que o principal discurso e metas de alguns governos nacionais é a guerra contra as drogas, que se alicerça basicamente em três pontos fundamentais: erradicação das culturas de vegetais psicotrópicos, supressão do tráfico transcontinental e repressão do comércio clandestino no interior de seus territórios. Esquece-se, todavia, do trabalho fundamental ou de base, que é a prevenção junto àqueles que ainda não tiveram contato com as drogas.

O Departamento de Polícia de Los Angeles nos Estados Unidos da América, após diagnosticar falhas nos organismos de repressão ao tráfico e aos usuários de drogas, vem desde 1983 aplicando um programa educacional que visa prevenir crianças em idade escolar dos males causado pelo uso das drogas e conseqüências advindas, como a violência, criado, então, pela Professora Ruth Rich e equipe de educadores, que desenvolveram em conjunto com o Departamento de Polícia daquela localidade.

Para isso, foi desenvolvido um programa denominado “*Drug Abuse Resistance Education - DARE*”, que vai além dos tradicionais projetos sobre prevenção ao uso das drogas, pois ensina as crianças a reconhecerem e a resistirem às classes dessas substâncias psicotrópicas, e principalmente identificarem pressões pessoais e de grupos, da mídia e outros canais.

A criação do programa foi motivada pela permanente oferta de drogas, mais especificamente o tabaco e o álcool, aos estudantes da rede de ensino. Ao observar que os resultados alcançados, apenas pela repressão policial, no tocante a apreensão de drogas não surtia efeito significativo, pois o trabalho policial transitava entre o traficante e o usuário, sendo que o primeiro requer repressão e, o último, prevenção, foi estabelecido uma estratégia de prevenção que alcançasse a criança na faixa etária entre 9 e 12 anos de idade, preparando-a para ingressar na adolescência.

O Programa está presente atualmente nos 50 Estados Americanos e em 58 países nos cinco continentes, e já beneficiou ao redor do mundo aproximadamente 40 milhões de crianças que participaram do *DARE*, inclusive no Brasil, onde está sendo aplicado em todos os Estados.

Diante do crescente poder de atração das drogas, que ilude e engana as crianças, jovens e adultos, as organizações governamentais e não governamentais relacionados direta ou indiretamente à segurança pública, têm se empenhado, de várias formas, com investimentos altíssimos, a fim de coibir as ações criminosas, neste sentido, as quais, conforme os indicadores vêm de forma assustadora destruindo nossa sociedade.

Conclui-se desta forma, que os esforços encontram maior eficácia quando se adota uma postura educacional, preventiva, de cunho estratégico, como apontado por CRUZ, que “o trabalho de prevenção deve achar lugar e todos os meios possíveis para alcançar resultados concretos. A educação formal constitui um desses meios que deve estar associado a inúmeros outros recursos para obter-se resultado efetivo” (CRUZ, 1991, p.128).

O PROERD possui a meta de educar as crianças no ambiente da educação formal, na escola. Reúne esforços para o trabalho conjugado com a família, a escola e a polícia.

2.3.2 PROERD no Brasil

No Brasil, em 1992, a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro – PMERJ foi a primeira Corporação Policial Militar a adotar o Programa *DARE* entre crianças de rede pública e particular de ensino no Brasil.

A PMERJ objetivava na ocasião, desenvolver uma estratégia de segurança pública, para aproximar o policial militar da comunidade, através do conceito de “polícia comunitária”, que é o de diminuir os hiatos entre esse órgão repressor de segurança pública para a condição de preventivo, com a contínua aproximação da polícia militar e do cidadão, com o fim de convidá-los a se tornarem protagonistas de ações preventivas na área da segurança pública.

Essa transformação começaria pela criança, já na fase transicional para a adolescência, em uma conquista contínua do espaço destinado a esses futuros cidadãos do presente.

O desencadeamento inicial das ações para a implantação do Programa no Brasil ocorreu com a visita de integrantes da Assessoria Técnica da Polícia Militar a uma palestra proferida pelo Sargento Steve Keyser no Rio de Janeiro e, a seguir, pela obtenção de informações mais detalhadas sobre o Programa.

Verificou-se, então, que o conteúdo do *DARE/AMÉRICA* em muito poderia subsidiar a elaboração do Projeto que se pretendia implantar no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

Através de entendimentos mantidos com o Adido de Imprensa Adjunto e com a Assessoria de Imprensa do Consulado dos Estados Unidos, planejou-se o comparecimento de uma equipe de policiais do *DARE/AMÉRICA* ao Rio de Janeiro, para a formação de policiais militares da PMERJ na condição de Instrutores. A vinda dessa equipe, composta por cinco Policiais do Departamento de Polícia de Los Angeles e dois da cidade de San Diego, ocorreu no período de 17 a 28 de agosto de 1992, o que possibilitou o treinamento de vinte e nove Policiais Militares.

Ficou decidido nesta ocasião que o Programa *DARE/AMÉRICA* seria aplicado no Estado do Rio de Janeiro com a denominação de “Programa Educacional de Resistência às Drogas – PROERD”, que corresponde a uma adaptação da sigla Norte Americana *DARE*.

Houve também o estabelecimento do indispensável canal de ligação com a Secretaria de Estado da Educação, tendo em vista o desenvolvimento de o Programa ocorrer em salas de aula. Fruto dessa ligação, técnicos daquela Secretaria participaram de todo o planejamento, tradução de material didático, preparação dos Policiais Militares em uma fase inicial, além do acompanhamento de todo o treinamento desenvolvido pelos policiais americanos.

No ano de 1993 a Polícia Militar de São Paulo – PMSP implanta o Programa com a denominação de PROERD, já em andamento no Estado do Rio de Janeiro, com a meta de esses dois Estados disseminar o Programa em nível nacional.

A migração do PROERD para o Estado do Paraná ocorreu através da apresentação de trabalho monográfico no Curso Superior de Polícia, realizado no ano de mil novecentos e noventa e nove, fruto de Convênio estabelecido entre a Universidade Federal do Paraná e a Polícia Militar do Paraná, através da Academia Policial Militar do Guatupê, através de um processo histórico que será descrito a seguir, e de acordo com o citado em OLIVEIRA (2003, p.15) e cols.

“Em 1990, quando o então Coronel QOPM PORCIDES encontrava-se realizando o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais, apontou uma fala do Coronel PM RR ANTONIO ADAUTO PEREIRA KAIUT, instrutor da cadeira de “Trabalho de Comando” na Academia Policial Militar do Guatupê, que relatou que nos Estados Unidos da América têm-se como dados de pesquisa que todo trabalho preventivo que a polícia direciona para as crianças tem 100% de retorno.”

De acordo com a autora, até aquela data, a Polícia Militar não possuía um trabalho cristalizado na forma de programa de prevenção institucional que alcançasse as necessidades sociais, ou seja, o trabalho com os policiais-militares e as comunidades. Até então, a Corporação possuía projetos governamentais, portanto, programas políticos partidários, cujo grupo dirigente da Organização Policial Militar ficava à mercê das determinações políticas, e não dos especialistas em segurança pública (OLIVEIRA, 2006).

“Em 1997, como Conselheiro do Conselho de Entorpecentes do Paraná -CONEN/PR, foi designado para participar em Florianópolis, Santa Catarina, do “I Seminário do CONEN de Santa Catarina e da Comissão dos Estados do Sul do Brasil - CODESUL/97”. Nessa ocasião, ouviu as palavras do Tenente Coronel PM PAULO da Polícia Militar do Mato Grosso do Sul, que aquela corporação trabalhava preventivamente contra as drogas através do PROERD. No ano de 1998, o Ten Cel JOÃO LUIZ ZILLI PORCIDES e o Ten Cel QOPM DARCI DALMAS (*in memorian*), foram designados para participarem como alunos regulares do curso de instrutores do PROERD na Polícia Militar do Estado de São Paulo, sendo que ao retornarem para o Paraná, foi elaborado o Projeto de implantação do PROERD. Em 1999, por ocasião do Curso Superior de Polícia, o Coronel QOPM JOÃO LUIZ ZILLI PORCIDES e o Coronel QOPM ILDEMAR MARGRAF, elaboraram o projeto de pesquisa que redundou na monografia acerca da viabilidade do PROERD como estratégia preventiva contra as drogas e a violência no Estado do Paraná. A aplicação do Programa em sala de aula deu-se no primeiro semestre do ano de 2000, na cidade de Matinhos, fruto de esforço cooperativo da Polícia Militar, com a Prefeitura Municipal local e do Serviço Social do Comércio - SESC/Colônia de Férias de Caiobá. No segundo semestre do ano de 2000, o PROERD foi implantado pela Polícia Militar do Paraná, com a vinda de 01 (uma) equipe de Mentores da Polícia Militar do Estado de São Paulo, formando 31 (trinta e um) Instrutores, que passaram a atuar nos Municípios de Curitiba e Região Metropolitana, Guarapuava, Morretes, Antonina e União da Vitória.”

A partir da implantação do PROERD na Polícia Militar do Paraná, outros trabalhos iniciaram com base em alguns aspectos do Programa, e desenvolveu-se

um olhar diferenciado para as questões sociais na Corporação, como a concepção de Polícia Comunitária e das ações sociais internas.

Nesse sentido, desenvolveu-se o conceito de rede social, que baseia-se no pressuposto da importância das relações entre unidades que interagem, isto é, relações definidas como ligações entre unidades constituem componente fundamental das teorias de redes. As regularidades ou padrões de interação dão origem às estruturas, que de acordo com ALMEIDA et al. citado por OLIVEIRA (2006, p. 87), tem origem nas práticas sociais

"Quando se fala em práticas sociais, estamos nos referindo a tomar estas práticas para além de sua dimensão profissional e técnica, ou seja, para além de uma aplicação imediata e direta dos conhecimentos técnico científicos. Estamos nos referindo a tomar em consideração a dinâmica social, ou seja, as inter-relações de cada âmbito de prática com as demais, seja na produção do conhecimento, na reprodução sócio-econômica e política e na inserção dos sujeitos".

Desta forma, na definição de práticas sociais, parte-se da categoria trabalho, considerando-as enquanto práticas constitutivas da sociedade. Toma-se conta, então, que a polícia social não se apresenta neutra e não se faz somente com saberes e práticas técnicas, ainda que necessite destes para constituir-se como um trabalho social em dada sociedade, reconhecido por ela e intervindo nela.

2.3.3 Bases Norteadoras para a Aplicação do PROERD

A doutrina de emprego de Polícia Militar e as necessidades sociais frente às questões da droga e da violência, em síntese, estabelecem uma relação bidirecional entre a segurança pública e a ordem pública, conforme discorre o pronunciamento do Coronel QOPM PORCIDES, citado por OLIVEIRA (2003, p.17) e cols.

"Que a Segurança Pública é o conjunto de processos políticos e jurídicos destinados a garantir a ordem pública da convivência de homens em sociedade. Assim sendo a Segurança Pública tem por objetivo a Ordem Pública que é a situação e convivência pacífica e harmoniosa da população, fundadas nos princípios éticos e vigentes na sociedade. Que a Preservação da Ordem Pública abrange tanto a prevenção quanto à restauração da Ordem Pública, pois seu objetivo é defendê-la, resguardá-la, conservá-la íntegra, intacta, daí afirma-se com plena convicção, que a polícia de preservação da ordem pública abrange a polícia preventiva e a parte da polícia judiciária, denominada de repressão imediata, pois é nela que ocorre a restauração da ordem pública."

A mesma doutrina de emprego de Polícia Militar, também, em síntese, estabelece com relação à Defesa Pública e a Defesa Social, pois a Defesa é o ato ou a resposta ligado diretamente a determinado tipo de ameaça, assim, enquanto a segurança pública está ligada à idéia de Estado, garantia situação, a defesa pública está ligada à ação.

“Assim a Defesa Pública é o conjunto de ações, decorrentes dos interesses sociais e da vida em comum, que os organismos de estado adotam para propiciar a segurança pública; A Defesa Social é o conjunto de ações desenvolvidas pelos poderes constituídos, instituições, órgãos e entidades públicas ou privadas, que tenham por fim proteger o cidadão e a sociedade, através de mecanismos que assegurem a ordem pública. Conclui-se então que Ação de Defesa exige a ação de vários organismos do corpo Estatal, seja do legislativo, do executivo e do judiciário. Neste contexto a Polícia Militar, não está somente na defesa da Ordem Pública, mas também em apoio, isto é, em segurança aos demais órgãos estaduais, que detém poder de polícia, naturalmente, dentro das limitações expressas em lei conduzidas pelos governos estaduais, com o apoio ou não das forças armadas. Os órgãos de Defesa Social do Estado, que guardam mais estreita relação com a Polícia Militar do Paraná, Polícia Civil, o Ministério Público, o Poder Judiciário e o Sistema Prisional, ainda os organismos que cuidam da saúde pública, da educação, do trabalho e da ação social, além de outras tantas instituições públicas e privadas.”

Assim, a Defesa Social é um conjunto de diretrizes que orientam as ações de controle da criminalidade. Vai, pois, além da repressão, da investigação da punição, preocupa-se com a multicausalidade do crime e na forma de intervir nas causas do fato criminoso e, assim, controlar sua incidência. A perspectiva da Defesa Social é, dessa forma, mais abrangente do que o da segurança pública, que se limita a trabalhar repressivamente o fato ocorrido atribuindo-lhe um juízo de valor que implicará em uma punição.

O movimento que definiu as premissas básicas da defesa social data de 1945, é marcado pelo dizer de ANCEL (1998), que define a defesa social como “uma tomada de consciência acerca de necessidades sociais e éticas novas, face as antigas estruturas e tradições obsoletas”. A estrutura da ambiência criminosa propõe-se justamente a preencher estas necessidades sociais e éticas novas, e possibilita trabalhar segurança pública na perspectiva da Defesa Social.

“Afirma o Coronel Cerqueira, que maior policiamento nas ruas tem sido a tônica para a solução dos problemas da criminalidade entre nós. Como policial, e sabedor da responsabilidade funcional e social do cargo que ocupamos, nos questionamos e procuramos refletir sobre tal atitude. Repetidas vezes temos chamado a atenção das pessoas para a necessidade de se refletir sobre esse posicionamento, sob pena de nunca se partir realmente para um verdadeiro plano de prevenção da criminalidade. Já é hora de se pensar na responsabilidade social dos indivíduos e das organizações, não só na manutenção da ordem pública como na sua construção, e, conseqüentemente, na

prevenção da criminalidade, sob pena de cairmos no terrível círculo vicioso: maior repressão, mais criminosos nas ruas, maior policiamento nas ruas, e assim indefinidamente.”

ANCEL (1998), estudioso do fenômeno da criminalidade, distingue que prevenção significa programas ou políticas para evitar que a pessoa se torne delinqüente. Controle é o policiamento nas ruas para evitar que as pessoas que já se tornaram criminosas tenham oportunidade de delinqüir.

Essa distinção deixa explícito o limite de ação policial nas questões do crime e justifica a preocupação com o fato das pessoas pensarem que resolverão o problema da criminalidade só com policiais na rua. Isto explica de certa forma, uma preocupação maior com o controle e com a repressão.

2.3.4 PROERD como Programa de Prevenção

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” (BECHER, 1992, p.67), sendo que nesse sentido, a prevenção pode ser ao uso indevido ou abuso e dependência da droga.

De acordo com BUCHER, "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"(1989 p 20).

Para BUCHER (1992) e CARLINI-COTRIM (1992) 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.

Na concepção repressiva dominante as drogas são 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 (VELHO, 1999). O tráfico e os problemas advindos do uso e da dependência são percebidos como os maiores problemas atuais. Não se percebe como afirma BARATA (1994), que a produção não está determinada pelas necessidades nem do produtor nem do consumidor e sim pela lógica do mercado cujo principal objetivo é a obtenção de lucro.

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 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.

Quando ocorre uma mobilização no sentido de oferecer possibilidades de formação e informação visando a abstinência total de todas as substâncias, que é a situação ideal na adolescência. Obviamente, quando isso não for possível, o objetivo será o de retardar a experimentação e o início do uso. Nesse segundo caso, autores consideram isso como a postura de redução de danos. Isso que aqui foi apontado refere-se à prevenção primária.

Em uma segunda possibilidade, a prevenção secundária, que objetiva evitar a evolução para uso mais freqüente da droga o seu subsequente aumento no consumo da droga para níveis mais prejudiciais ao organismo.

Os níveis de prevenção, primário, secundário e terciário, não trazem um limite claro em suas fronteiras, ou seja, onde termina o primeiro e inicia o segundo. Assim, se tem claro que os principais objetivos das ações preventivas são:

- conscientizar as pessoas acerca dos riscos das drogas;
- mostrar que a opção mais segura é não consumi-las;

- admitir soluções que sirvam para diminuir os prejuízos causados pelo uso indevido, mesmo que não seja possível eliminar totalmente o uso de drogas.

As propostas preventivas devem ser destinadas não apenas a prevenir o uso indevido 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, p. 145).

Conforme relatado por LUZ (2000, p.123) aponta que 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, prevenção primária, secundária ou terciária.

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

Esses discursos são pensados através de modelos construídos a partir de “teorias de explicação da realidade e de suas transformações as quais se constituem transposições para o plano das idéias de relações sociais muito determinadas” (CHAUÍ, 1984, p. 10).

Assim constroem-se os discursos de orientação sobre o uso e o abuso de drogas lícitas e ilícitas, explicitados em programas pedagógicos de prevenção, são mais facilmente identificados em produção teórica, relativamente abundante, do que percebido em programas realizados concretamente, seja na Escola espaço institucional, em que se confia especialmente para o desenvolvimento de práticas preventivas, seja no âmbito da comunidade.

Entretanto, não há uma visão crítica dos pressupostos teóricos deste modelo, por parte dos educadores (professores de disciplinas, orientadores educacionais e pedagógicos, supervisores, diretores de Escola, profissionais ligados à educação para a saúde).

A partir do ano de 2000, equipes de pesquisadores da Universidade de Akron e da Universidade da Califórnia, ao observarem o contexto de aprendizagem do Programa *DARE* para o denominado “currículo com 17 lições”, que está sendo gradativamente substituído nos países, observaram que este, apesar dos resultados satisfatórios nas comunidades, não alcança adequadamente as demandas de ensino para a sala de aula, que em primeira análise é o local onde percebe-se o resultado da aplicação do trabalho de prevenção primária.

O Programa com 17 lições é desenvolvido pelo policial militar através 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 através de repetições contínuas de textos, destreza em fornecer respostas prontas ao Instrutor do Programa através da inscrição de textos em um questionário pré estabelecido na “cartilha”, teatralização de cenas do cotidiano, que tem por fim estabelecer comportamentos reforçadores, e outros aspectos.

O projeto inicial do *DARE* foi desenvolvido nos Estados Unidos, em ambiente com base teórica behaviorista como as de Watson, Skinner, Thorndike e a reflexiologia de Pavlov.

O Programa de 17 lições demonstra, pelas suas características, não possuir base construtivista¹⁶, apontada erroneamente por alguns trabalhos de pesquisa já consultados, os quais não serão neste momento citados pelo fato de não ser pertinente para o objeto da presente pesquisa. O modelo então adotado pelo “currículo de 17 lições” aponta ser o mecanicista, e é aplicado ao desejo de se conseguir comportamentos condicionados através da formação de hábitos pela manifestação de um incentivo que atua como reforço (ESTEVES, 1995, p. 2).

BECKER contrapõe a postura behaviorista, onde se pode chamar essa prática de “pedagogia diretiva, onde o professor fala e o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende” (2001, p. 17). Podemos aqui entender o papel do professor, substituindo-o pelo Instrutor do PROERD no mesmo papel.

¹⁶ 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.

O Programa no Paraná atualmente aplica o denominado “currículo atualizado”, conforme Livros do Estudante da 4ª e 6ª série do ensino fundamental (Anexos 1 e 2), que prevê alcançar as quartas e sextas séries do ensino fundamental, com dez lições cada, e o currículo para pais, que contem cinco lições.

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

- “- os riscos sociais, legais e físicos, bem como as conseqüências de curto prazo decorrentes do uso de cigarro, álcool, maconha, inalantes e outras drogas lícitas e ilícitas;
- as crenças comuns dos alunos 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 alunos e tempo suficiente para as discussões e aprofundamento na sala de aula para ampliação em sua prática cotidiana.”

De acordo com o Manual do Facilitador, o “currículo atualizado” prevê o uso da facilitação como ferramenta de trabalho do Instrutor 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).

Importante frisar que de acordo com o citado Manual, ao Instrutor é que cabe instigar, estimular os alunos para “construírem juntos o novo conhecimento, valorizando e colocando em primeiro plano as discussões dos alunos nas atividades realizadas nas equipes” (2004, p. 6). Nesse modelo, BECKER aponta que “o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador” (2001, p. 19).

Os indícios apontam para que o modelo pedagógico adotado no “currículo atualizado” é o de Carl Rogers. De acordo com BECKER, o aluno traz um saber que ele precisa apenas trazer à consciência, organizar, ou ainda recheiar conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível. Qualquer ação que o aluno decida fazer é, *a priori*, boa, instrutiva (2001, p. 19). Nesse sentido, ninguém pode transmitir, é o aluno que aprende. Aqui o professor, segundo BECKER, imbuído da epistemologia apriorista, inconsciente, na maioria das vezes, renuncia aquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno (2001, p. 21).

A essa altura torna importante salientar, que mesmo no ambiente epistemológico apriorista, nos modelos comportamentalistas e de facilitação, os resultados sociais de aplicação do Programa são consideráveis, conforme apontados pelos números do PROERD, constantes no próximo item.

Através de uma análise comparativa, o PROERD apresenta pode ser contrastado através das propostas de classificação dos discursos sobre o uso de drogas por NOWLIS (1975, p.50), que definiu quatro modelos decorrentes das posições assumidas a respeito das variáveis droga – indivíduo – contexto sócio-cultural, e que dependem de outras suposições relativas ao comportamento. Assim, na seqüência será realizado uma breve descrição apresentada pelo o autor sobre os modelos: jurídico-moral, de saúde pública, psico-social e o sócio-cultural.

Tradicionalmente, os discursos sobre o uso de drogas buscaram, através da punição ou da ameaça de punição, manter o indivíduo afastado das drogas, que corresponde ao modelo jurídico moral (NOWLIS, 1975, p. 50).

Já o modelo preventivo de saúde pública “se apóia essencialmente no isolamento dos utilizadores que devem ser tratados, evitando-se que contaminem os demais” (NOWLIS, 1975, p. 50).

O modelo psico-social parte do princípio de que “o uso ou não uso de drogas é um comportamento humano, algo de complexo e sujeito a fatores sociais e culturais” (NOWLIS, 1975, p. 50).

No modelo sócio-cultural, NOWLIS afirma que “as estratégias de prevenção se preocupam com o contexto social do comportamento para tentar transformá-lo, sugerindo mudanças neste contexto, ao invés de tentar adequar indivíduo ao meio” (1975, p. 51).

Este é o modelo preventivo que preconiza a humanização das instituições de ensino e de trabalho, no sentido de que elas devem se organizar, mais em função da clientela que atendem, do que em relação aos seus especialistas e dirigentes. Segundo NOWLIS, o modelo de discurso preventivo mais eficaz, deve incorporar necessariamente essas quatro perspectivas num modelo psico-social abrangente.

De acordo com os modelos apresentados por NOWLIS, a análise que se faz diante do conteúdo didático-pedagógico do PROERD é a de que o Programa se enquadra no modelo psico-social, pois ocorre a validação do pressuposto de valorização da vida através de uma construção histórica e social do indivíduo através da evocação e prática de ações de cunho positivo.

O modelo preventivo da drogadição, de acordo com NOWLIS, deve ser humanizar. A informação deve ser construtiva, nada de apelos dramáticos, que podem ser considerados contraproducentes. Trata-se de informar e formar atitudes fortalecendo a tomada de atitudes. Um modelo de estilo de vida saudável, que abre espaço para os alunos, pais e professores a uma tomada de consciência dos sujeitos em relação a sociedade em que vivem.

Como alternativa aos discursos sobre o uso e abuso de drogas já referidos e, seguindo a classificação proposta por PEY referente ao discurso pedagógico em geral, discorre que a “pedagogia dialógica, provocante, desafiadora, suscitando questões de ambos os lados, fazendo a crítica do real, buscando identidade com a prática, num estudo rigoroso, comprometido com a transformação e só no final chegando a uma sistematização coletiva” (1988, p. 29).

Essa postura de acordo com o autor parece ser a mais adequada. Educadores e alunos numa busca ativa, como sujeitos de transformação, e não mais sujeitos de repetição. Esta deve ser a proposta de educação preventiva, produzida em ambiente escolar e em permanente atualização pedagógica, revisão de novos conceitos sociais, educacionais e ampliação de seu espaço no campo do conhecimento.

De acordo com a Diretriz 006/2000 – PM3, citado em OLIVEIRA (2003, p.54) e cols. o PROERD possui basicamente os três objetivos explicitados:

- “- Desenvolver um sistema de prevenção contra a violência e o uso indevido de drogas aos alunos das escolas de todo o Estado, para crianças e adolescentes, através da educação, usando métodos que priorizem a moral, os bons costumes, a afetividade e os modelos de vida sadia e saudável, de acordo com a realidade local, os tipos de drogas usadas e a faixa etária envolvida;
- Oferecer estratégias preventivas para reforçar os fatores de proteção, em especial referentes à família, escola e comunidade, que favorecem o desenvolvimento da resistência em jovens que poderiam correr o risco de se envolverem com problemas de drogas e violência.
- Prevenir a criminalidade, pois, segundo dados estatísticos, a maioria dos crimes estão relacionados às drogas, direta ou indiretamente.”

Os itens propostos pela Diretriz encontram-se desatualizados e merecem atenção especial no que se refere a sua reformulação. O primeiro item dos objetivos traz a importância de se efetivar um sistema de prevenção contra a violência e o uso indevido de drogas. Torna-se salutar o apontamento que quando falamos em sistema de prevenção, não podemos mais compartimentalizar somente no ambiente da escola, e pensar apenas em prevenção primária. Isso corresponderia a

reduccionismos, em discriminação e omissão por parte dos planejadores para com os sujeitos aí envolvidos.

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 falamos do PROERD é não levarmos em consideração que alunos 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.

O segundo item aponta as estratégias preventivas para reforçar fatores de prevenção, e esquece de apontar o principal fundamento do Programa, a educação. O Programa de per si, já se constitui como uma estratégia, pois possui o suporte governamental em ações “contra as 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 abuso destas ou o tráfico. Importante apontar que nas estatísticas, os alunos 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 conseqüências advindas de ações violentas.

2.3.5 Formação do Instrutor do PROERD

O Curso de Formação de Instrutores do PROERD, no Paraná sofreu mudanças quanto a sua composição. A idéia foi a de implementar a sua carga horária para a formação de educador social, com o acréscimo de vinte horas a mais

ao projeto original do Curso, o que totaliza cem horas de formação do educador do PROERD.

Quanto ao processo de habilitação dos policiais militares para atuar no PROERD está centrado em uma seleção liminar que inclui a avaliação dos candidatos nos seguintes quesitos:

- Ser voluntário;
- Ter, no mínimo, 02 (dois) anos de serviço em atividade fim da corporação;
- Estar no bom comportamento;
- Não estar respondendo a processo civil ou militar e nem a inquérito na condição de indiciado;
- Ter, no mínimo, o 2º grau completo.

O processo de seleção prevê entrevista individual com os candidatos, com a presença de um profissional da área de psicologia.

Os aprovados são submetidos, a seguir, a formação específica ministrada por técnicos da Secretaria de Estado da Educação, da Polícia Militar e de outros setores, com a duração de oitenta horas/aula, com a abordagem dos seguintes assuntos:

- Técnica de ensino;
- Noções sobre as principais teorias pedagógicas;
- Noções sobre o desenvolvimento infantil e da adolescência;
- Práticas de dinâmica de grupo;
- Prevenção ao uso de drogas;
- Temas sociais;
- Ética profissional;
- Legislação educacional;
- Legislação específica sobre drogas;
- As Políticas Nacional e Estadual Sobre Drogas.

Para a formação do educador social¹⁷, foi prevista a carga horária adicional de vinte horas aula, o que totalizou a carga horária total de cem horas no Curso.

¹⁷ De acordo com o contido no “Projeto do Curso de Formação de Educadores Sociais – Categoria Instrutores – VIII Turma”, realizado na cidade de Maringá/PR, em setembro do ano de 2005.

Importante salientar que foi algo inédito no país a formação de Instrutores com habilitação de educador social no sistema PROERD brasileiro.

O curso foi então denominado de “Curso de Formação de Educadores Sociais – Categoria Instrutores – VIII Turma”, e previu o seguinte conteúdo:

- a formação do educador social;
- prevenção ao uso de drogas;
- psicologia do desenvolvimento infantil.

2.3.6 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 (FERREIRA, 1998) com professores de escolas do Estado de Ohio, em 150 estabelecimentos de ensino onde havia sido implantado o Programa *DARE*, sendo tabulado que o problema que mais aflige a comunidade escolar são as drogas.

Nessa pesquisa, 87,9 % dos professores afirmaram 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 alunos.

Os alunos 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% foi positiva e, mais de 41% foi classificada 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.

Outra pesquisa realizada no Estado do Texas, no ano de 2000, onde foram pesquisados 2.784 alunos do ensino fundamental e médio que já participaram do *DARE*, cinco anos após a sua aplicação, pesquisados em 16 escolas situadas na zona rural, periferia urbana e de áreas centrais de cidades.

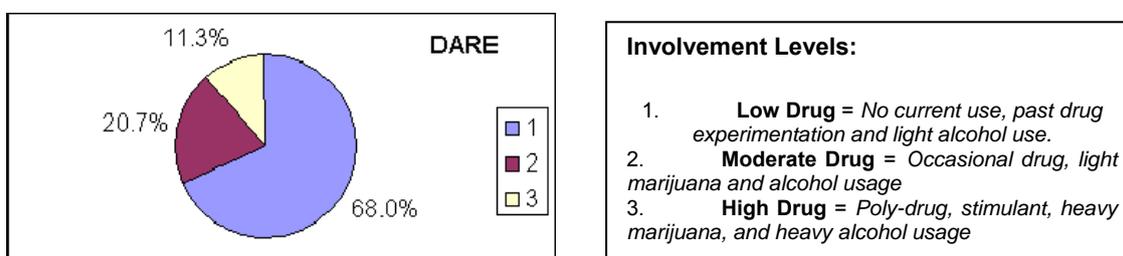
Os resultados apontaram que:

- 68, % dos alunos não tiveram contato com algum tipo de droga;
- 20,7% usaram ocasionalmente maconha e álcool;
- 11,3% tiveram contato com certa freqüência com vários tipos de drogas, inclusive estimulantes e uso pesado de álcool.

No ano de 2002, o Departamento de Polícia de Houston avaliou no ano de 2002 alunos das quartas séries do ensino fundamental, por intermédio da Universidade de Austin, onde observou que:

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

FIGURA 7 - PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A APLICAÇÃO DO PROGRAMA O DARE



FONTE: DARE, 2005.

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, das quais, 838 de escolas públicas e 800 de escolas particulares, onde forma pesquisados alunos, professores e pais ou responsáveis. Na pesquisa, foram incluídos alunos com que tiveram o PROERD após cinco e dez anos de aplicação.

A pesquisa foi realizada em São Paulo capital e no interior do Estado, o que configura realidade sócio-econômica e cultural semelhante à do Paraná, e a investigação chegou aos resultados qualitativos que seguem:

- 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 na afirmativa de que as crianças gostaram do PROERD;
- c) As crianças costumam passar para outras pessoas todas as informações que adquirem;
- d) A maioria dos pais relatam que seus filhos não 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 contribui para reforçar ou complementar o conhecimento transmitido, e até mesmo abrir espaço para a discussão em casa;
- f) Alguns pais afirmam ter sofrido a mudança em suas idéias e comportamento, através de seus filhos, alunos de Instrutores do PROERD;
- g) A maioria dos professores, coordenadores e diretores consideram boas as aulas do PROERD;
- h) Os pais e professores sentiam-se pouco preparados para, ou desinteressados para tratar do assunto drogas e violência com os alunos, sendo que após o Programa, sentem-se mais seguros para trabalhar com os alunos o problema das drogas, mais informadas, e mais disponíveis para ouvir;
- i) Para pais e professores, as conseqüências de um programa como o PROERD na escola, são positivas, uma vez que as crianças são conscientes das questões sociais, ficam menos agressivas mais disciplinados, mais companheiros e 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:

- abre margem para os temas serem discutidos em casa;
- reforça a orientação e esclarecimento que os pais dão aos filhos;
- transmite conhecimento para as crianças que não recebem nenhum tipo de orientação em casa;
- é um aliado dos professores, uma vez que o Programa provoca mudança no comportamento da criança;
- 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: instrutores que faltam muito; Instrutor com falta de habilidade em chamar a atenção de alunos; 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.

Quanto aos aspectos negativos, convém considerar alguns pontos importantes como: o Programa prevê uma palestra de exposição do PROERD aos pais, o que se tem observado, é que um número pequeno de pais ou responsáveis participa desses encontros. Acerca do argumento de o Instrutor faltar com certa frequência, deve-se ao fato do acúmulo com outras atividades da Instituição; a falta de habilidade em chamar atenção do aluno, de acordo com a proposta do Programa, o professor deverá permanecer em sala de aula para auxiliar o Instrutor nas dinâmicas de grupo, organização de trabalhos em grupo, controle de disciplina e participação ativa nas atividades do Programa, com vistas a incentivar a participação dos alunos.

Outra pesquisa refere-se a Dissertação de Mestrado em Educação da linha de pesquisa em Cognição e Aprendizagem Escolar, da Universidade Federal do Paraná, concluída no ano de 2003, desenvolvida por LOPES (2003).

A pesquisa teve como objetivo identificar através da teoria das representações sociais¹⁸, as representações de prevenção ao abuso de drogas, e a produção dessas representações pelas professoras em cujas salas de aulas acontecem as aulas do PROERD. As concepções acerca do Programa foram:

- Eu acho muito bom;
- Eu vejo como ponto de referência essencial;
- Agradável motiva a turma;
- É abrir os olhos das crianças;
- É muito importante na vida das crianças, porque vai ajudar a combater as drogas, a violência;
- Eles cobram dos pais que tem esses vícios.

Na disciplina denominada “Métodos e Técnica de Pesquisa Educacional”, da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2003, SERAFIM (2003) em pesquisa realizada em três escolas estaduais do ensino fundamental no ano de 2003, com 105 alunos voluntários da sétima série do ensino fundamental que participaram do PROERD em 2000, quando estudavam na quarta série do ensino fundamental, conclui que:

- Pode-se observar que o Programa nas escolas surtiu efeito, uma vez que a maioria dos alunos participantes da pesquisa lembrava do PROERD e seus propósitos, assim como o índice de usuários de drogas foi quase nulo.

Um erro constante de planejamento de programas preventivos é não considerar a prevenção como processo coletivo. Sendo assim, com frequência, deixa-se de evocar a importância do discurso, as metas a serem alcançadas.

Caso não for observado esse aspecto, “não haverá prevenção individual, em termos gerais. Ela pode começar de forma individual, mas só terá sucesso e será efetivo no momento em que se tornar um valor social, um valor coletivo, pois só assim cumprirá sua função social” (CRUZ, 1993, p.134).

O planejamento inadequado tem levado à descontinuidade de programas de prevenção. Isso ocorre tanto por mau planejamento, quanto por problemas políticos.

¹⁸ Representações sociais, de acordo com JODELET (2001), “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001.

Um ponto fundamental neste processo de planejamento é o discurso da prevenção, que é o discurso da vida e não o discurso da morte.

Uma outra questão política é observar que o discurso da prevenção ao abuso de drogas é, na verdade, “discurso da droga, ou seja, baseia-se apenas nos aspectos da farmacologia, da toxicologia, do tráfico, da polícia, da psicopatologia ou da legislação. Esquecem-se dos aspectos formativos, da interação social, ou da organização e da estrutura familiar, bem como dos aspectos educativos. Ocorre uma patologização, biologização ou criminalização do problema” (CRUZ, 1993).

A avaliação do PROERD nesta vertente nos leva a observar que seu discurso é a da apologia à vida.

3 METODOLOGIA

3.1 FUNDAMENTANDO A BUSCA

O objetivo inicial ao ingressar no Programa de Pós Graduação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná era estudar o olhar dos professores que participam do processo de formação continuada em serviço na modalidade de educação à distância.

Igual desafio surgiu quando o objetivo era estudar sujeitos que atuam no ambiente da escola, entretanto não são considerados e reconhecidos como educadores. Esses profissionais são policiais militares, que possuem formação específica para atuarem em sala de aula e, formados em curso de curta duração (80 horas aula), que denominamos de instrutores do PROERD.

Entender concretamente suas necessidades formativas, valores intrínsecos, seus olhares acerca das questões sociais, seus anseios e até mesmo suas angústias que emergem diariamente pela ação de sua prática social junto às escolas é que me trouxe tal motivação para o estudo dessa gama de demandas.

O estudo sobre o assunto trouxe à luz muitos hiatos e mitos que cotidianamente tenho observado e vivido na Corporação Policial Militar, que trás na sua formação histórica paradigmas organizacionais e pré-conceitos acerca da questão “educação preventiva”, seja no objeto propriamente dito ou em seus agentes denominados de instrutores do PROERD.

Assim foi concebida a pesquisa atual. Desde o ano de 2001, quando fui convidado para participar como aluno do Curso de Formação de Instrutores do PROERD, na cidade de Guarapuava/PR.

Após o curso de formação de instrutores do PROERD, escolhi uma escola de periferia para ministrar as lições do Programa. Talvez, naquele bairro, aquele estabelecimento de ensino fosse o que de melhor existia, pois era o único local que oferecia a possibilidade de melhoria nas condições de vida daquela população local, assolada por inúmeros problemas sociais. Uma comunidade carente de recursos financeiros e, situada em uma área de invasão, que era chamada impropriamente de favela.

As primeiras experiências do autor no PROERD foram duas turmas de quarta série do ensino fundamental, onde se pode observar na sala de aula todo tipo de

problemas que uma professora pudesse ter como indisciplina, questões sanitárias de saúde e higiene dos alunos, dificuldade de aprendizado desses, dentre outros fatores.

Em uma determinada ocasião, ao perguntar aos alunos sobre quais *hobbies* teriam, alguns responderam que gostavam de viajar para a casa de parentes e, que na maioria das vezes ficava em distritos ou cidades próximas de onde moravam. Para eles aquilo se constituía em uma viagem.

Outros diziam que tinham coleções. Num dado momento, o autor informou aos alunos que colecionava moedas estrangeiras e moedas antigas nacionais, bem como, pequenos fósseis que foram adquiridos em algumas viagens. Um aluno falou que colecionava “tampinhas de garrafa”, outro disse que poderia trazer seu “conjunto de figurinhas” que ganhava jogando ou quando encontrava na rua.

Foi feito um convite aos alunos para que na próxima aula trouxessem suas coleções, que seria compartilhado com as do autor. Nessa ocasião foi possível falar de escolhas, de valores, sobre pequenas coisas que poderiam propiciar prazer.

A partir de experiências como essas, e em reuniões e conversas informais com outros instrutores foi observado que há demandas na sala de aula na relação, educador–aluno, ou seja, que existem necessidades que surgem naturalmente no dia a dia do policial militar instrutor do PROERD, com os atores envolvidos da escola, os alunos, os professores e o contexto pedagógico da sala de aula.

Essa tomada de consciência deu-se quando o autor dese trabalho desempenhava a função de Coordenador Regional do PROERD na área do 16º Batalhão de Polícia Militar, Região Centro Oeste do Paraná e, com 25 municípios sob sua circunscrição.

Após o início dos trabalhos na Coordenação Estadual do PROERD em Curitiba, onde através da extensa e perseverante análise de documentos produzidos pelos policiais militares, visitas em escolas, conversas informais e observação direta em sala de aula com esses educadores é que observei a necessidade de estudar esse fenômeno percebido.

Alguns entendem que a pesquisa consiste em um trabalho de apenas coletar dados e realizar um mosaico de informação, que por mais que estejam coerentes, não caracterizam logicamente o objetivo científico ou social da busca, ou seja, a coleta de informações, sistematização e descrição da realidade, de acordo com DEMO (1995, p. 11).

Assim, como pesquisador, tem-se a concepção de que fundamentalmente se lida com pessoas, e como tal não se pode manter separados destas quando no momento da pesquisa, deve-se considerar suas preferências, idéias e valores que influenciam seu ato de conhecer e não apenas considera-las como objeto de pesquisa.

Como apontado por LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 11) “ocupo-me com os processos e fico atento aos significados que as pessoas dão às coisas e à vida”.

A isto, a pesquisa como atividade humana e social, carrega consigo a carga de conhecimento histórica do pesquisador, que reflete diretamente na qualidade do resultado da investigação.

Como afirma LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 3) isso se configura como fenômeno educacional, pois foi desenvolvido no interior da escola, com os alunos, professores, orientadores e a própria comunidade envolvida, que aqui configuraremos como uma das variáveis desse processo. Não podemos então analisar esse educador social do PROERD como um fato isolado do contexto, diante do quadro aqui exposto.

Assim pôde-se observar que essa questão deveria ser tratada de maneira analítica, mesmo se considerarmos a complexa questão do fenômeno educacional.

Naturalmente, como já explicitado no “Capítulo 2” da presente pesquisa, que a intenção não é o de esgotar o assunto “educador social do PROERD”, até porque, existe uma teia de possibilidades de pesquisas a serem desenvolvidas acerca do tema em questão. Assim, intenciona-se apontar, contribuir, esclarecer, melhorar, desenvolver, criar novos espaços e olhares na construção de caminhos no que se refere às concepções de formação de outros tipos de educadores sociais, além dos policiais militares que aplicam o PROERD.

A partir do momento que propus, investigar o policial militar que atua no PROERD nas salas de aula, observei de pronto que a pesquisa estava em busca de uma realidade não documentada, no que se refere ao assunto proposto, ou seja, ensaios que pudessem balizar o comportamento deste frente ao seu desafio do ambiente escolar, sua formação e principalmente as conseqüências desta.

Nesse percurso, tenho observado as aulas ministradas pelos policiais militares que atuam no PROERD, participado em cursos de formação de Instrutores e Mentores¹⁹, na condição de aluno e formador, onde recebo informações diversas,

¹⁹ Mentor, na hierarquia do sistema PROERD, é o sujeito que por finalidade de formar novos Instrutores do Programa.

através de conteúdos tratados, aulas ministradas a esses educadores, resolução de problemas os mais diversos, dentre outros, que permitem realizar a pesquisa em questão.

3.2. ESCOLHA DA POPULAÇÃO DE ESTUDO

A população estudada foi a de policiais militares que atuam no Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD. Estes profissionais, na linha do tempo, começaram a desempenhar suas atividades no Programa a partir do segundo semestre letivo do ano de 2000.

A pesquisa foi aplicada aos educadores sociais do PROERD que, atuam nos 164 municípios. A coleta de dados foi realizada nos 32 Núcleos Regionais de Educação – NRE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, tomado como referência geográfica para melhor homogeneização da amostra, tanto no que se referem aos policiais militares que atuam no Programa, como outros fatores tais como comunidades, escolas, fatores econômico e social, dentre outros.

A definição da escolha da população alvo para o estudo deveu-se a duas situações: a primeira tem uma estreita relação com minha experiência já mencionada com os policiais militares que atuam no PROERD, na percepção de que esses necessitam na melhora de sua prática laboral, algo que os próprios educadores empiricamente observaram de si mesmos.

O outro ponto que chamou atenção foi o estudo sobre as representações sociais que os professores têm acerca do Programa e dos Instrutores do PROERD. Nessa pesquisa se investigou o que os professores pensam acerca de programas de prevenção, e, na ocasião, foi estudado o PROERD, através da Dissertação de Mestrado realizada no ano de 2003 por LOPES (2003). Salienta-se ainda que nessa pesquisa, procurou-se investigar o professor, 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 alunos.

Entretanto a pesquisa citada não avaliou quais temas poderiam ser abordados em sala de aula pelos educadores sociais do PROERD ou suas necessidades formativas. Assim justifica-se o porquê do público investigado.

3.3 TIPO DE PESQUISA

A metodologia escolhida para realizar a pesquisa, é conhecida como estudo exploratório, pois, o tema proposto se constitui como inédito no sistema de formação DARE/PROERD e possui várias investigações sobre assuntos diversos, mas que não se referem à formação do policial militar que atua como educador do PROERD.

O presente tipo de pesquisa foi escolhido por não encontrar estudos consistentes sobre o objeto proposto que versa sobre os profissionais que atuam no sistema DARE/PROERD, como qual a base epistemológica foi criada o projeto pedagógico do Programa, quais conteúdos são necessários à formação do educador que aplica o PROERD, e outros.

Assim, idéias não estudadas e idéias vagamente vinculadas ao problema de investigação remetem a necessidade de se iniciar com um estudo exploratório SAMPIERI (1998, p. 69).

De acordo com DANKHE (1986), esse tipo de estudo serve para preparar o terreno, e ordinariamente antecede os estudos descritivos, correlacionais e explicativos.

Os estudos exploratórios, conforme especifica DANKHE, citado por SAMPIERI (1998, p. 59), “servem para nos familiarizarmos com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informações sobre a possibilidade de levarmos à cabo uma investigação mais completa sobre um contexto particular da vida real, investigar problemas do comportamento humano que considerem cruciais aos profissionais de determinada área, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para investigações posteriores ou sugerir afirmações”.

Essa classe de estudos fornece condições de avaliar o comportamento, as concepções, o olhar sobre si, do policial militar que atua no PROERD, sobretudo nessa situação em que há poucas informações.

Conforme DANKHE, citado por SAMPIERI (1998, p. 59), estudos exploratórios poderão determinar tendências de estudos, assim como, identificarem relações potenciais entre variáveis e estabelecer o tom de investigações posteriores mais rigorosas.

De acordo com o autor, a metodologia é caracteristicamente mais flexível ampla e dispersa, comparando-se com outros tipos de estudos. Porém, encerra

maior risco e requer mais paciência, serenidade e receptividade por parte do investigador SAMPIERI (1998, p. 60).

Nesse sentido se verificou que pesquisa-se fenômenos educacionais, como “fenômenos sociais”, como é o caso da relação dos educadores sociais do PROERD com a sua formação inicial e seu processo histórico de desenvolvimento, para desvendá-los e proporcionar respostas apropriadas.

Assim, se justifica a busca de uma metodologia que, considerando também o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais.

De acordo com BOGDAN e BIKLEN citado por LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 11), descreve cinco características da pesquisa qualitativa:

“A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural a sua fonte de direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos e atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, ou seja, a busca de evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.”

A intrincada rede de comportamentos pessoais no cotidiano, bem como as estruturas de significado de cada um dos sujeitos no quadro referencial de seus próprios pensamentos, sentimentos e ações pediam os procedimentos da pesquisa qualitativa, sob enfoque etnográfico.

3.4 COLETA DOS DADOS

O processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas e estanques, mas desenvolve em uma interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de forma que na coleta de dados, num instante deixa de ser tal e passa-se a análise de dados, e este é em seguida um veículo para nova busca de informações.

Para que a coleta de dados se proceda, a pesquisa qualitativa admite alguns tipos de caminhos, que foram utilizados na presente pesquisa, como o questionário semi-estruturado (Anexo 3), análise documental e observação direta da ação docente do educador social do PROERD na sala de aula.

O questionário no formato semi-estruturado teve seu desenvolvimento e definição a partir da observação preliminar deste pesquisador acerca das necessidades formativas dos policiais militares que atuam no PRORED.

Outro aspecto são as teorias da aprendizagem, teorias sobre a formação de professores e temas de educação e sociológicos que tratam de conhecimentos sobre prevenção primária às drogas e concepções de cultura de paz.

Nesse sentido, para a construção do questionário, conforme apontado por MAY, buscou-se transformar conceitos apropriados de teóricos em indicadores claros, de modo que tanto o pesquisado quanto o respondente tivessem clareza sobre os significados que eles têm (2001, p. 123).

O autor ainda esclarece que o questionário formulado necessita ter um teste-piloto em uma subamostra antes de ser aplicado à amostra (2001, p. 123). Esse teste-piloto visa saber se o questionário realmente funciona e se a diagramação, terminologia e desenho carecem de mudanças.

Seguindo a orientação do autor, os questionários foram testados em 20% da amostra, ou seja, dos policiais militares pertencentes ao PROERD (número corresponde a 26).

Com aplicação inicial do questionário, algumas terminologias adotadas e aspectos de diagramação do instrumento de coleta de dados citado teve de sofrer pequenas alterações.

Em seguida foi estabelecida uma parcela significativa de indivíduos a serem estudados, conforme critérios estabelecidos na “escolha da população de estudo”, que se constituem suficiente o instrumento para a coleta e análise dos dados. O questionário foi elaborado com 18 questões que continham 82 itens de respostas.

De acordo com FINK citado por MAY (2001, p. 114), “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”.

Após termos definido os itens acima descritos, surge a necessidade de selecionarmos formas de investigarmos esse objeto.

DEMO citado por MINAYO (1993, p. 51), “observa que o cientista em sua tarefa de descobrir e criar necessita em um primeiro momento, questionar. (...) Definido bem o nosso campo de interesse, nos possível partir para um rico diálogo com a realidade. Assim o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e a

uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta.”.

Assim, além do questionário semi-estruturado, a pesquisa utilizou-se como fonte de informações as modalidades de observação participante e análise de conteúdo.

3.5. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Nessa técnica, de acordo com MINAYO (1994, p. 58) se realiza através de contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, “para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.” Cita ainda que, observação participante é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes a participação e a observação direta e a introspecção.

A autora aponta a possibilidade nesta modalidade de pesquisa, de encontrarmos dois pólos, duas variações, relacionadas com diferentes situações de observação participante por ele desejada. A primeira nos aponta acerca da “participação plena, caracterizada por um envolvimento por inteiro em todas as dimensões de vida do grupo a ser estudado. Noutro, observamos um distanciamento total de participação da vida do grupo, tendo como prioridade somente a observação.” (MINAYO, 1993, p. 60).

Nesse sentido ficou claro para o grupo observado de dois policiais militares que atuam no PROERD, conforme roteiro de observação em anexo (Anexo 4), que o papel deste investigador participante observador ficou restrita à tarefa de coleta de informações por intermédio da observação das ações desses policiais militares, nos eventos do dia-a-dia.

A importância dessa técnica comprova o que MINAYO (1994) diz sobre o contato direto com o fenômeno observado, que tem por fim “obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. Isso nos permite captar uma variedade de situações e fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas e possibilita ao pesquisador captar situações que seria possível apenas no cenário do cotidiano do trabalho do policial militar que atua no PROERD, ou seja, em sala de aula.

Na análise do conteúdo da observação participante, que foi realizada no período de oito meses ininterruptos, em duas escolas distintas da cidade de Curitiba/PR, se adotou como base as experiências de trabalho de campo de BOGDAN E BIKLEN (1982) citado por LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 15), que apresentam uma parte descritiva e uma parte reflexiva.

A parte descritiva compõe os quesitos necessários do que existe no campo, que são a descrição dos educadores do PROERD, reconstrução dos diálogos em sala de aula, descrição dos locais de atuação (sala de aula, escola), descrição das atividades desenvolvidas no momento da aplicação das aulas do Programa e outros comportamentos observados.

Quanto à parte reflexiva, inclui anotações pessoais do observador realizadas durante o processo de coleta de informações e, podem ser de várias formas: reflexões analíticas, metodológicas, dilemas éticos e conflitos, mudança na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários, segundo o adotado na pesquisa e apontado por BOGDAN E BIKLEN (1982).

Importante salientar, que os pesquisadores LOFLAND e LOFLAND citado por MAY (2001, p. 188) apontam que quanto maior o envolvimento emocional e o conhecimento sobre o tema, por parte do pesquisador, maior possibilidade de sucesso no resultado final. Isso repercute no fortalecimento da empatia desenvolvidos entre o participante observador e observados, que pode constituir fator de segurança entre as partes.

Esse tipo de coleta de informações, de acordo com MAY (2001), constitui-se em um processo contínuo de reflexão e alteração do foco de observação de acordo com os desenvolvimentos analíticos, e que permite na pesquisa, presenciarem as ações das pessoas em situações diferentes, como questioná-las de suas ações.

3.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Como já apontado anteriormente, na pesquisa social procura-se não acumular uma visão isolada das partes do estudo, pois no decorrer de fundamentação teórica o investigador poderá apoiar-se em idéias que surgem no decorrer da investigação.

Assim, ressalta-se que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, possui ampla liberdade teórico-metodológica, conservando-se uma estrutura

coerente, consistente, original com nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de aprovação.

Desta forma, de acordo com MORAES (1999, p.2) a “análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para interpretar toda a classe de documentos e textos fornecendo informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem. Funciona como uma ferramenta, um guia prático para a ação”.

DEMO (1991) descreve a análise de conteúdo como uma ferramenta que não fica apenas nas fichas, nos relatórios, nas gravações, porque sabe que isto é instrumento, vestimenta, aparência. Diz ainda que seja necessário que o investigador vá além das evidências, que saboreie as entrelinhas, porque o que se encontra nas linhas é exatamente o que não se queria dizer.

Então, analisar os dados qualitativos no dizer de LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 44) significa “trabalhar” todo o material, obtido durante a pesquisa, tarefa que inicia na organização de todo o material, dividindo-o em partes “relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento esses padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado”.

Outro aspecto importante da análise de conteúdo, de acordo com SAMPIERI (1998, p. 43) está na capacidade da análise de conteúdo “gerar novas interrogações e descobertas”. Relaciona a análise de conteúdo com análise de significados, embora possa ser também uma análise de significantes, que congrega no seu bojo análise lexical e de procedimentos.

Nesse sentido, FRANCO (1986, p. 9) ressalta que a análise de conteúdo busca os sentidos de um texto, de uma mensagem. O ideal, de acordo com o autor é buscar sentidos em um texto, na mensagem procedida pelo interlocutor.

No que se refere à análise documental, foram avaliados diversos tipos de documentos achados importantes e de relevância para a pesquisa, como materiais históricos referentes ao Programa e da Polícia Militar do Paraná, onde foram encontrados outros elementos que propiciarão outras investigações, que julgo importante para o desenvolvimento social da própria Organização. Outros tipos de documentos como os de uso corrente pelos educadores sociais do PROERD, que estabelecem a rotina de seu trabalho em sala de aula.

De acordo com PHILLIPS (1974, p. 187) “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Assim ECO (1995, p. 185) aponta que “qualquer conteúdo pode, por sua vez, tornar-se uma nova expressão, suscetível de ser interpretada, ou substituída por nova expressão”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PERFIL DA POPULAÇÃO ESTUDADA

De acordo com MINAYO (1994, p. 42), a “pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante nesse item é quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado? A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.”.

O PROERD possui 130 policiais militares em atuação no Programa no Paraná.

Após a construção do questionário, foi aplicado a uma subamostra composta por 26 policiais militares (ou seja, 20% do total da população), que atuam no PROERD, com o fim de se testado.

Após, realizadas as alterações necessárias, o instrumento de coleta de dados foi aplicado aos outros 74 policiais militares educadores sociais do PROERD. Importa salientar que os outros policiais militares não pesquisados, em número de 30, encontravam-se afastados de suas atividades por motivos como férias, licenças especial e de saúde, e não interesse em ser investigado.

Quanto a algumas características gerais da população, pode-se citar que 74,32% são do sexo masculino e 25,67% feminino. Tal caracterização se dá em função de fatores como a limitação legal em 6% das vagas para o ingresso de mulheres na Polícia Militar do Paraná, de acordo com a Lei nº 12975/006.471/71, corrigida pela Lei nº 14804/05 e que hoje prevê a inclusão de até 50% de vagas para o sexo feminino, e que de forma probabilística diminui a população de mulheres na Corporação. e que de forma probabilística diminui a população de mulheres na Corporação e conseqüentemente na atuação no PROERD.

No que se refere ao período de atuação²⁰ na Polícia Militar do Paraná a contar de seu período desde o ingresso na Corporação, a Tabela 6, nos mostra que o maior percentual de policiais militares que atuam no Programa, possuem experiência profissional entre 5 e 20 anos.

²⁰ O “período de atuação” refere-se ao tipo de atividade laboral caracterizada em tempos distintos na Corporação Policial Militar. Para esse estudo, foram utilizadas as terminologias: período desde o ingresso na Corporação, período desde o ingresso no PROERD.

TABELA 6 - PERÍODO DE ATUAÇÃO DO POLICIAL MILITAR, A CONTAR DE SEU INGRESSO NA CORPORAÇÃO:

PERÍODO DE TEMPO (anos)	NÚMERO	PERCENTUAL (%)
0 – 5	5	6,75
5 – 10	18	24,32
10 -15	20	27,02
15 – 20	21	28,37
20 – 25	8	10,81
25 – 30	2	2,72

Na observação direta realizada com esses policiais militares, a maioria declarou que ingressou no PROERD por terem afinidade com atividades comunitárias e que já realizaram trabalhos em escolas.

A Diretriz 006/2000, prevê, como requisito para ingresso no Programa, que o policial militar que desejar ingressar no PROERD, deverá ter dois anos de atividade na Corporação. O texto legal da diretriz em questão, não descreve a razão do tempo de serviço. Assim, tanto policiais militares que estão desenvolvendo atividades de cunho repressivo como os administrativos poderão participar do curso e serem declarados aptos para a sala de aula.

Nessa análise, apenas 2,7% nunca desempenharam atividades operacionais de repressão ao crime. Estes trabalharam exclusivamente em serviço administrativo na Corporação.

Dos policiais militares que realizaram apenas atividades operacionais, ou seja atividade de repressão, constituem 67,3% da amostra, sendo que dos investigados na faixa de 0 – 5 anos 33,33%, na faixa de 5 – 10 anos 36,11%, na faixa de 10 – 15 e de 15 a 20 anos 15,27%.

Outros policiais militares, que perfazem 28,82% dos pesquisados, realizaram em tempos distintos o serviço operacional e o administrativo, dos quais na faixa de 0 – 5 anos, 51,42%, na faixa de 5 – 10 anos 40,00%, na faixa de 10 – 15 anos 5,71% e na faixa de 20 a 25 anos 15,27%.

TABELA 7 - TEMPO DE TRABALHO DOS POLICIAIS MILITARES NO PROERD

PERÍODO DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATIVIDADE NO PROERD
Menos de um ano	---
Mais de um ano	02
Dois anos	08
Três anos	22
Quatro anos	20
Cinco anos	22

Acerca da escolaridade, constatou-se que 33,78% da população investigada possuem ensino médio, o mesmo valor 33,78% possui curso superior incompleto e 28,37% possuem curso superior completo. Quanto a pós-graduação, 9,45% possuem pós-graduação *latu sensu* e 1,27% pós-graduação *strictu sensu*.

As áreas de graduação, dos educadores sociais do PROERD que já possuem concluídos o curso, 61,90% possuem licenciatura, nas áreas de pedagogia, português e inglês, normal superior, letras, geografia, física, filosofia história e educação física;

38,09% com curso de bacharelado em economia, formação de oficiais da Polícia Militar do Paraná, contabilidade e sociologia.

Quanto aos cursos de pós-graduação *latu sensu*, foram levantados psicopedagogia, gestão escolar e inglês. *Strictu sensu* cita-se os cursos de auditoria e perícia contábil, gestão ambiental e ética profissional.

No quesito atuação profissional antes de ingressar na Polícia Militar, observou-se que os educadores sociais do PROERD desempenharam 39 tipos distintos de atividades em diversos ramos de trabalho. Observou-se que destes, apenas 8 policiais militares que atuam no Programa desempenharam algum tipo de atividade vinculado ao campo da educação, sendo dois em educação especial, dois em educação infantil de séries iniciais e outros quatro em áreas distintas.

Podem-se apontar atividades desenvolvidas nos campos tecnológicos, é o caso de metalurgia, laboratório de tratamento de água, eletricitista, operador de máquinas. Outras áreas como as vinculadas a empresas, contabilidade, assistente de administração, auxiliar de produção, diagramação, desenhista, secretária, etc.

Uma ilustração interessante e talvez um pouco romântica, é o que o filósofo HEIDEGGER (1969, p.98), em sua obra intitulada “O caminho do campo” nos trás sobre a trajetória natural de pessoas que destinam a buscar outros horizontes, impelidas por ideais próprios, como o serviço na área social em educação preventiva, como é o caso de policiais militares que ora desempenhavam o serviço de repressão na Organização Policial Militar. Assim, o autor narra que:

“Os homens são capazes de ouvir o caminho do campo (...) são servos de sua própria origem e não escravos do artifício, e em vão o homem procurará instaurar uma ordenação no globo terrestre se não for disponível ao apelo do caminho do campo. O apelo do caminho do campo desperta um sentido que ama o espaço livre e que, em momento oportuno transfigura a

própria aflição em serenidade derradeira. Esta opõe-se a desordem do trabalho pelo trabalho: procurado apenas por si, o trabalho produz aquilo que nadaifica.”

Ainda para refletirmos, os autores TEIXEIRA e PORTO (1999, P. 117) retratam o trabalho como algo que é constitutivo do ser, por constituir o trabalhador em doador do sentido da humanidade.

4.2 SOBRE A ATUAÇÃO EM ATIVIDADES EDUCATIVAS

4.2.1 O Que Fazia Antes do PROERD

Avaliados os policiais militares que atuam no Programa, no que se refere às atividades educativas antes de ingressarem no PROERD, constatou-se que 56,75% dos investigados, realizaram algum tipo de trabalho no campo educativo. Por outro lado, 43,24% nunca tiveram contato com atividade educativa.

Os educadores sociais do PROERD que tiveram algum tipo de atividade vinculada ao campo da educação ou apenas desenvolvida no ambiente da escola descreveram como sendo:

- Atividades como professor na escola: professor de matemática, professor de música, professor de ensino religioso, professor de educação física, professor em educação especial, professor de educação infantil para séries iniciais;

- Atividades comunitárias: instrutor de bandas e fanfarras, instrutor de música, professor da Guarda Mirim, palestra nas escolas com abordagem de temas como família e prevenção ao uso de drogas;

- Atividades Corporativas: Patrulha Escolar Comunitária, palestra sobre prevenção no trânsito, Programa Formando o Cidadão, instrutor no Curso de Formação de Soldado Policial Militar;

- Atividades diversas: professor de IES particular, professor na Paraná Esporte na área de recreação, conselheiro tutelar, bibliotecário.

Importante apontar que foram citadas 53 atividades relacionadas ao campo da educação, realizadas por esses educadores sociais do PROERD, as quais sobressaíram os números:

TABELA 8 - ATIVIDADES SOCIAIS QUE DESEMPENHAVA ANTES DE INGRESSAR NO PROERD RELACIONADAS À ESCOLA OU COMUNIDADE ESCOLAR

ATIVIDADE SOCIAL	NÚMERO	PERCENTUAL
Palestra nas escolas	11	20,75
Palestra de trânsito nas escolas	07	13,20
Programa Formando o Cidadão	07	13,20
Guarda Mirim	03	5,66
Patrulha Escolar	03	5,66
Professor de educação infantil	02	3,77
Professor de educação fundamental de séries iniciais	02	3,77
Outras atividades	18	33,96

Observa-se nos relatos das observações de aulas dos policiais militares que educadores sociais do PROERD que envolvidos com atividades sociais relacionadas aos diversos campos da educação ou comunitária, tiveram menos dificuldade com as demandas existentes em sala de aula, do que os policiais militares que eram provenientes de atividades operacionais ou administrativas, desde que, nesse último caso, nunca tivessem o contato com alguma área da educação.

Outro aspecto observado, é o de que o maior número de policiais militares que realizaram atividades vinculadas à educação, são os que permaneceram mais tempo nos serviços burocráticos da corporação em função destes manifestarem maior interesse por essas atividades, relativamente aos que realizam apenas atividades de cunho repressivo.

Esse fato poderá ser explicado através dos cinco postulados básicos da escola sócio-histórica, cujo papel social os dados transculturais têm no desenvolvimento dos sujeitos.

Tais postulados nos fornecem um silogismo que de acordo com Vygotsky, temos condições de caracterizar esse sujeito, ou seja, o policial militar que atua no PROERD, como um educador, pois, na interação 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 profissional, o que lhe permite lançar um novo olhar sobre si mesmo e sobre sua formação.

O primeiro postulado diz sobre a importância que 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 à estrutura das funções psicológicas humanas.

O terceiro postulado diz que as funções culturais e conseqüentemente as funções psicológicas são fenômenos históricos. O autor nos esclarece que “a história do domínio do homem sobre a regulação do comportamento de um 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”.

O quarto postulado, diz que a unidade básica para o estudo dos processos psicológicos é a atividade prática, que Vygotsky chamou de “o método cultural” de pensamento. VIGOTSKI (1994, p. 83) aponta 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. VIGOTSKI (1994, 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 comprovam a importância que a construção prévia, seja por intermédio de experiências anteriores no campo da educação, ou por conhecimentos específicos na área da educação preventiva, que constitui em um dos objetos de nosso estudo, pois se configura no processo de elaboração histórica do conhecimento e habilidades decorrentes desse.

4.2.2 Regiões de Aplicação do PROERD

Foram ainda avaliados os locais em que os 74 educadores sociais do PROERD aplicam o Programa, sendo verificado 45,31% aplicam nas regiões centrais de centros urbanos. 35,93% aplicam nas áreas periféricas dos centros urbanos e nas regiões rurais 23,43%. Observou-se ainda, que educadores sociais do PROERD aplicam o Programa em escolas públicas municipais e do Estado bem como em escolas particulares. Podem ainda atuar simultaneamente em escolas das

áreas centrais e de periferia das cidades e nas zonas rurais, fato constatado no presente levantamento.

Nas observações de policiais militares do PROERD em regiões rurais, onde concentram um grande número de escolas que funcionam em regime multisseriado, o que, de acordo com os policiais militares que realizam este serviço, perdem muito tempo em função da dificuldade de deslocamento a esses locais.

Outra característica das áreas rurais vincula o trabalho em quatro comunidades indígenas no Estado. Um aspecto interessante observado com três dos quatro educadores sociais do PROERD que aplicam o Programa nessas comunidades, é o de que o profissional envolvido passa a conhecer com certa profundidade a cultura local, com a necessidade do aprendizado de certos vocábulos ou até mesmo da língua indígena da tribo.

Foram ainda detectados sete casos de educadores sociais do PROERD que possuem alunos com necessidades especiais nas salas de aula. As necessidades especiais detectadas são auditivas, visuais, retardo mentais e certas síndromes.

4.3 SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO

4.3.1 A Importância da Formação Teórica

Quanto às concepções de formação dos educadores sociais do PROERD, foi investigado o que pensam acerca da formação teórica para o desempenho de sua atividade como Instrutor do Programa. Os quesitos de avaliação foram: sim, não, talvez, não tenho opinião sobre o assunto e a possibilidade de justificar a resposta.

Nesse último item, os educadores sociais foram unânimes, ou seja, 100% dos casos, em apontar que a formação teórica se constitui como fator de grande importância na formação do sujeito para o desempenho de suas atividades.

Nessa etapa foram apresentadas algumas concepções acerca de “formação”, que possui uma gama de sentidos, extraídas dos questionários semi-estruturados e das observações diretas realizadas em sala de aula:

“Qualquer formação teórica trás bons conhecimentos a serem transmitidos.”
(três anos – curso superior incompleto).

O educador do PROERD quando se refere a “qualquer” formação, certamente deve-se dirigir ao fato de que após ao período de formação do curso que habilita ao policial militar atuar em sala de aula como instrutor do PROERD, não possuir um contínuo de preparação para o desempenho de sua atividade, afinal, este sujeito encontra-se na condição de educador. Assim, torna-se importante conferirmos o que os teóricos nos apontam acerca do que é formação.

O termo “formação” sofre conceitualmente algumas variações. Aqui o educador social diz que “qualquer formação” trás conhecimentos, ou seja, são válidos para a sua constituição como educador e para o desempenho em sua prática cotidiana.

Porém, de acordo com FERRY (1991, p. 43), “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”, ou seja, o conhecimento deve ser dirigido.

Outro posicionamento sobre o conceito é dado por GONZÁLES SOTO (1989, p. 83), que a formação inclui problemas relativos e afins e/ou modelo a alcançar, a conteúdos e experiências a assumir, à interação sujeito-meio, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo.

HONORÉ (1980, p. 29) aponta que a ação de formação constitui em um conjunto de condutas de interações entre formadores e formandos que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe intencionalidade de mudança. A ação formativa, como possui condutas e interesses entre as partes, possui então uma direção de trabalho, ou seja, qualquer formação não serve para o desempenho de qualquer atividade, seja aliada a qualquer conteúdo ou a falta de qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com GARCIA (1990, p. 28), apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso, sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. Ainda de acordo com o autor, o conceito formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc.

Por outro lado o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Outro aspecto é que o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, ou seja, a pessoa é a responsável pela ativação de seu desenvolvimento de processos formativos. A formação possui então uma dimensão autônoma e é através da interformação dos sujeitos, e nesse caso os educadores, podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

(1) *“Prática e teoria devem andar juntas – pesquisas.”*

(2) *“Serve como base para as variações na prática.”*

(3) *“De preferência, todo Instrutor deve ter formação pedagógica.”*

Os instrutores do PROERD têm a consciência de que a prática cotidiana juntamente com a teoria devem estar acopladas, interagirem. A teoria serve também para proporcionar variações na ação docente.

Outro aspecto importante contido nas observações realizadas em sala de aula, contida nas falas dos policiais militares e nas respostas apresentadas nos questionários, além do interesse no conhecimento de conteúdos dirigidos para o desenvolvimento da ação pedagógica do educador, é o conceito de teorias implícitas ou subjetivas.

Esse aspecto ganha terreno também nesta investigação, sobre o pensamento do educador social, e serve também para explicar melhor a componente pessoal e psicológica dos processos de mudança. A sua importância está em primeiro plano, na tomada de consciência do policial militar na condição de educador e em seguida a transformação deste em um profissional reflexivo. Mesmo com o fato de não poder adotar ou criar métodos de ensino, ou seja, variar a sua prática tem consciência de que é possível fazê-lo.

Assim, percebe-se o educador social como um sujeito epistemológico, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua própria prática, ainda que com pouco ou nenhum fundamento teórico.

Essas teorias é uma agregação de aspectos cognitivos, que determinam e dirigem os processos e ações da tomada de decisões. Também pode ser

representada e aplicada de uma forma implícita, mas tornada explícita através de diferentes modos de representação seja verbal, gráfica, e outros.

Destaca-se também que esses educadores, em seu processo de formação, reconhecem e assumem, em grande parte porque são coerentes com o conhecimento que já têm do ensino em consequência do seu período de escolarização e formação prévia. Salienta-se ainda, que o educador deixa subjacente nas respostas, que o valor da experiência como sendo o mito, que mais se destaca e que faz com que os professores em formação acreditem que são as experiências de campo que realmente formam o educador.

Isto coloca problemas à medida que, como afirma GIMENO (1988, p. 329) “se não conseguirmos alguma formação entre formação e prática, a profissionalidade docente, entendendo por tal a bagagem de usos práticos com os conhecimentos, valores e ideologias que os sustentam, é exercida e reproduzida sem que os seus atores intervenham na sua criação e aperfeiçoamento.”

(1) *“Qualquer atividade você necessita de base estrutural para um melhor desenvolvimento.”*

(2) *“A teoria é base e suporte para o desenvolvimento do conhecimento, auxiliando para o repasse das informações e orientações ao público.”*

(3) *“Melhora a compreensão do Policial Militar na área da educação.”*

Essas concepções apresentadas pelos educadores sociais do PROERD, apontam sobre a importância do desenvolvimento do sujeito promovido através da formação do educador. Alia também a relação entre conhecimento e desenvolvimento, que são utilizadas com a finalidade educativa social.

Esses educadores sociais têm a consciência de que o desenvolvimento é um processo social culturalmente mediado, e a função da educação consiste em nada menos do que realizar esse trabalho de mediação entre indivíduos e seu grupo social. Assim, volto a afirmar, que interação é que cria desenvolvimento.

Os educadores sociais têm a ainda a idéia subjacente de que a mudança nesses elementos não é uma tarefa fácil, como apontado por GUSKEY (1986, p. 7) que a gestão da mudança se torna difícil dado que devemos ter em conta os processos de aprendizagem que são pessoais.

(1) *“Para que eu possa ter mais condições teóricas e psicológicas no ensino e aprendizagem.”*

(2) *“Para maior conhecimento do assunto e abordagem.”*

(3) *“Para atuar com mais responsabilidade e para responder as perguntas dos alunos.”*

(4) *“Considero teoria e prática, juntas facilita o desenvolvimento dos meus alunos.”*

Os educadores sociais do PROERD apresentam nesses trechos, a preocupação com o seu desenvolvimento pessoal como educadores e apresentam a relação entre o desenvolvimento pessoal e os resultados que poderiam advir de uma formação.

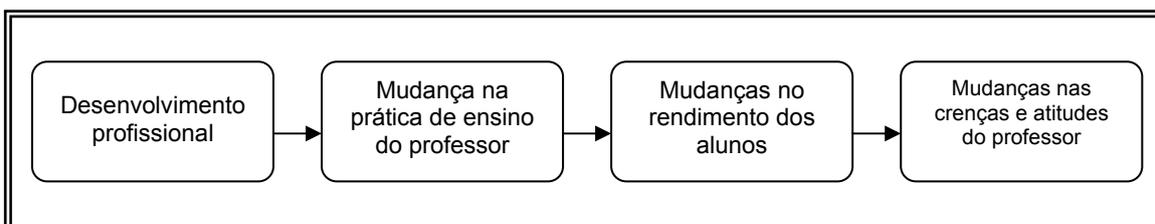
Os educadores sociais do PROERD acreditam que há evidências de melhoria, mudança positiva no resultado de aprendizagem dos alunos, que geralmente precede e pode ser um pré-requisito para que, ocorra as mudanças significativa nas crenças e atitudes na maioria dos professores.

Os educadores, de acordo com GUSKEY (1989, p.7), acreditam então, que são capazes de modificar sua conduta docente, sem que estejam totalmente convencidos de que aquilo que fazem poderá repercutir positivamente nos alunos.

Ainda, os educadores do PROERD, acreditam que a questão importante reside no fato de que a evidencia de mudança positiva no resultado de aprendizagem dos alunos geralmente precede e pode ser um pré-requisito para que ocorra uma mudança significativa nas crenças e atitudes da maioria dos educadores.

O autor apresenta uma orientação temporal no processo de mudança do educador:

FIGURA 8 – MODELO DE MUDANÇA DO EDUCADOR (GUSKEY, 1986)



FONTE: GARCÍA, 1999.

Percebe-se ainda que nos relatos apresentados, os educadores possuem diferentes preocupações. Enquanto um apontava as “*condições teóricas e psicológicas*” outro, se referia ao “*maior conhecimento do assunto e abordagem*”, ou “*atuar com mais responsabilidade e (...) responder as perguntas dos alunos*” e “*teoria e prática (...) desenvolvimento dos meus alunos*”. Isso comprova que cada educador percebe as situações de forma diferente e se implica nelas em função do seu próprio esquema de desenvolvimento. Isso repercute no fato de que a dinâmica do processo de mudança tem necessariamente de se adaptar às preocupações sentidas pelos próprios educadores.

Outro aspecto levantado nas falas desses educadores é de que quanto maior o tempo de atuação no Programa e maior o nível de escolaridade, mais evoluída são as concepções acerca da necessidade de formação continuada. Assim, observou-se nas respostas dos questionários e nas observações diretas que os educadores com maior maturidade têm problemas e preocupações diferentes dos principiantes.

(1) “*Por haver necessidade de aprimoramento e sair das rotinas.*”

(2) “*Sempre temos que estar atualizados.*”

(3) “*Prepara melhor os PMs para situações críticas em sala.*”

Aqui os educadores sociais do PROERD destacam nas frases (1), a “rotina” derivada do trabalho realizado em sala de aula, motivada pela falta de teoria aliada à prática, de acordo com as frases (2), que aponta “temos que estar atualizados” e a teoria (3) “prepara melhor (...) para as situações (...)”. Assim, esses profissionais que agora atuam no campo de ensino, e desenvolvem conhecimento próprio, que nada mais é do que o produto das suas experiências e vivências pessoais, que são levada em consideração nessas análises racionalizam e inclusive rotinizam²¹ a sua prática.

Desse modo a formação para o educador social do PROERD, não representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos empenhados na atividade de docência. De acordo com RODRIGUEZ (1980, p. 38) a formação de educadores nada mais é do que “o ensino profissionalizante para o ensino”.

²¹ Rotinizar, não representa aqui uma ação repetitiva que leva ao stress, mas algo benéfico ao trabalho do educador, pois através da rotina o sujeito poderá analisar suas ações de forma pró-ativa.

Esse aspecto envolve ainda, conforme detectado nas observações em sala de aula com os educadores sociais do PROERD, a necessidade destes e a possibilidade de haver intercâmbios entre os próprios educadores e professores, caracterizando a atividade como relacional.

Conforme apontado na frase (1), a consciência da necessidade de aprimoramento, produz nesses indivíduos, a preparação para emancipação profissional para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova aprendizagem significativa no aluno e consiga um pensamento-ação inovador. Isso pode propiciar nos educadores o desenvolvimento de um estilo de ensino próprio e não “engessado”, de modo a produzir nos alunos aprendizagem significativa.

4.3.2 Contribuição do Curso de Formação de Instrutores do PROERD

Pesquisados os educadores sociais do PROERD, acerca da contribuição que o Curso de formação de Instrutores do PROERD, oferece para atuação em sala de aula, foi apontado por 90,54% que o Curso oferece a sua contribuição, sendo que 4,05% apontaram que “não” há contribuição, e 5,40% apontaram “talvez”.

Apenas 44,7% dos pesquisados expuseram seus pensamentos acerca da questão no item “caso queira justificar”. Observou-se ainda que os educadores sociais do PROERD que assinalaram o item “não”, dois desses educadores realizam curso superior (licenciatura) e um com ensino médio completo, sendo que este último realiza trabalhos de prevenção primária sobre drogas junto às comunidades. Os sujeitos que assinalaram o item “talvez”, não possuem opinião formada sobre o assunto ou não tem certeza se o curso possui elementos que podem nortear sua ação docente na escola ou fora desta, conforme constatado nas observações diretas.

Algumas das concepções foram classificadas e agrupadas por assunto, para facilitar a análise, que evidentemente não se constitui como última:

“Entender nossas posturas diante dos alunos.”

“Por ser a base para abordagem do assunto.”

“Porque desenvolve no Instrutor maior confiabilidade no desempenho em sala de aula.”

Os educadores sociais do PROERD têm a concepção de que o curso é importante, entretanto, necessita de implementações, ou que a carga horária não é suficiente para atender as necessidades formativas dos educadores, possuem de dois anos e meio a cinco anos de atuação no Programa.

Têm a idéia de que o curso de formação aponta as posturas que devem ter diante dos alunos, ou seja, dirige às mudanças comportamentais que os educadores devem ter diante das demandas que a sala de aula propõe.

(1) *“Esses conhecimentos devem ser ampliados.”*

(2) *“Necessário sim, mas não é o suficiente.”*

(3) *“O Curso trás conhecimentos básicos que necessitam ser aprofundados com outros cursos.”*

(4) *“Contribui com muitas informações, mas em minha opinião precisa aumentar a quantidade de horas aula no curso.”*

(5) *“O curso tem pouca duração na realidade, o instrutor tem que buscar outras orientações e formação para complemento.”*

As respostas aqui apresentadas pelos educadores sociais do PROERD indicam que têm a consciência de que a formação inicial não é mais suficiente para as suas necessidades profissionais.

Trechos de respostas como as apresentadas na seqüência, mostram que esses educadores carecem de um outro olhar na formação inicial assim como a busca de outras alternativas para sua formação: *“conhecimentos devem ser ampliados”, “não é o suficiente”, “conhecimentos básicos que necessitam ser aprofundados”, “precisa aumentar a quantidade de horas aula”, “o instrutor tem que buscar outras orientações e formação para complemento”.*

Todos os Cursos de Formação de Instrutores do PROERD possuem a carga horária de 80 horas. O educador social do PROERD aponta na frase (4), a necessidade do aumento de carga horária para a formação do Educador Social do PROERD – Categoria/ Instrutor. Observa-se que o problema não está no aumento da carga horária, mas nas metas e finalidades da formação inicial dos educadores, de acordo com LADSHEERE (1987, p. 79), onde aponta que qualquer currículo de formação de educadores deveria ter em conta quatro questões básicas, assim como proporcionar a oportunidade para colocar numa ampla variedade de situações

educativas, como: quais são os objetivos da educação? Como variam os objetivos em relação aos alunos? Como se podem alcançar os objetivos? E como saber se foi alcançado?

A resposta (5) aponta que o educador social tem que buscar outras direções para a sua formação, isso ocorre porque não são estabelecidas metas que qualquer programa formativo deseja alcançar, de modo, a saber, que tipo de educador deseja se formar e para que contexto.

Os trechos selecionados vislumbram os anseios propostos pelos policiais militares, onde a formação desses educadores deve contribuir para que esses se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e comunidade e adquiram uma atitude reflexiva em seu ensino.

(1) *“Contribui muito, mas com a minha pós-graduação, posso dizer que sei o que faço e o por que.”*

(2) *“Precisa de uma atenção maior para a parte pedagógica.”*

(3) *“Não pelo motivo que já possuía facilidade na área.”*

Os três trechos apontados referem-se a dois policiais militares que possuem curso de pós-graduação nos campos de educação. Enquanto que os dois primeiros apontam à importância de formação continuada para a melhora da prática, o último, que também possui a formação pedagógica complementar, não vê elementos importantes de apoio no conteúdo do curso de formação, considerando o Programa apenas como um método de ensino.

A frase (2) aponta a importância para a questão pedagógica, entretanto, existem outros elementos constitutivos para o conhecimento profissional do educador, no desempenho de sua atividade letiva.

4.3.3 Adequação da Carga Horária do Curso de Formação

Nessa etapa foi observado quanto à adequação do tempo de Curso de Formação dos Instrutores do PROERD. Apesar da intenção dessa pergunta é saber tão somente se a carga horária de formação é suficiente em função das demandas encontradas pelo policial militar nos ambientes da escola e vasto entorno social

alguns profissionais que atuam no PROERD realizaram algumas observações importantes que julgo relevantes sua categorização para discussão, onde foram então, selecionadas respostas distintas e que abrangiam genericamente o pensamento desses educadores.

Quanto aos levantamentos, foi observado que 79,73% acham adequada a carga horária do curso de formação. Dos que acham que a carga horária é pouca e deveria ser aumentada é de 16,21%, e dos que não tem opinião formada sobre o assunto 4,05%.

Dos questionários avaliados, apenas 36,48% apresentaram respostas, no item “caso queira justificar”. Desses, de forma unânime houve o apontamento de que há a necessidade de implementações na formação do educador social que atua no Programa.

(1) *“O tempo é necessário, mas se houver uma reciclagem, melhor.” (cinco anos no PROERD – superior completo).*

(2) *“Se faz necessário até para que possamos acompanhar o desenvolvimento tecnológico e global da educação.” (cinco anos no PROERD – superior completo).*

(3) *“É evidente que para essa atuação tão especial como a nossa quanto mais estivermos preparados melhor poderemos estar fazendo a diferença.” (cinco anos no PROERD – pós-graduação latu sensu).*

(4) *“Todos os educadores tem que se atualizar constantemente, pois o conhecimento não pára no tempo.” (três anos no PROERD – superior incompleto).*

Dos selecionados de algumas frases citadas pelos educadores sociais do PROERD, observa-se que versam sobre a necessidade de reciclagem (1), atualização constante (4), ou seja, concebem sua formação como um contínuo.

Como apontado por FULLAN (1987, p. 215), “o desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira, desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo. O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa e que combina uma variedade de aprendizagens.”

Ainda nas declarações, fica clara a idéia do educador social do PROERD, que a sua formação é sistemática e organizada. Entende ainda que, abarca sua carreira como educador e que necessita de conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento para o “aprender a ensinar”.

Assim, o policial militar do PROERD, observa também que a formação poderá contemplar um desenvolvimento tecnológico e global da educação (2), no sentido de perceber que os conhecimentos no campo educacional são superados em certas áreas com muita rapidez.

Quando a instrutora do PROERD faz referência “à educação tão especial como a nossa” (3), indica que está trabalhando com educação infantil e carece de uma formação mais ampla.

Também, nessa perspectiva observam que a formação inicial não oferta produtos acabados, mas compreendem que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

(1) *“O tempo é muito pouco para muita informação.” (cinco anos no PROERD – pós-graduação lato sensu).*

(2) *“Muita informação para pouco tempo.” (dois anos no PROERD – ensino médio).*

(3) *“80 horas em hipótese alguma qualifica uma pessoa a ministrar adequadamente.” (quatro anos no PROERD – pós-graduação lato sensu).*

As declarações aqui descritas indicam em um primeiro momento que “o tempo é insuficiente” (1 e 3) e tem “muita informação para pouco tempo” (2), relativamente ao período de formação e para que espera o futuro educador social do PROERD.

Subjaz nas declarações desses educadores, que a questão encerra o que GARCIA (1999, p. 28), destaca na necessidade de um curso de formação de educadores apresentar um “isomorfismo” entre a formação recebida e o tipo de educação que lhe será pedido que desenvolva. Nesse sentido é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, assim como esse conhecimento é transmitido.

(1) *“Devemos buscar cada vez mais aperfeiçoamento.” (quatro anos no PROERD – Superior incompleto).*

(2) *“Poderia ter mais cursos de especialização.” (três anos no PROERD – pós-graduação strictu sensu).*

(3) *“Há uma necessidade de que sejam muito bem explanados assuntos de relevante importância.” (cinco anos no PROERD – superior completo).*

Nesse momento os educadores sociais do PROERD destacam a necessidade de formação continuada (1,2). A declaração (1) indica que o educador é o agente de sua própria formação, onde diz “devemos buscar (...)” a formação pretendida.

Já no item (3) aponta a necessidade de que nesse aperfeiçoamento, especialização, termos que para esses educadores possuem o mesmo sentido, o de desenvolvimento de suas habilidades intelectuais, sejam escolhidos temas que tenham uma relação direta com suas demandas. Aqui ocorre uma referência ao currículo de formação do educador social do PROERD, ou seja, uma integração entre a formação de desses educadores em relação ao conteúdo para a sua formação pedagógica. Cabe aqui destacar que é fundamental o conhecimento didático do conteúdo²² devido á sua importância como estruturador do pensamento pedagógico do educador.

“É necessário que o curso seja menos corrido; é preciso que o policial passe por mais experiências em sala de aula, com diferentes realidades para decidir se realmente será um voluntário para trabalhar com o PROERD, ou seja, ele é realmente um educador profissional?” (quatro anos no PROERD – superior incompleto).

Aqui realizaremos o desdobramento do pensamento desse instrutor. Em uma primeira instância aponta a necessidade de que o curso “seja menos corrido”. Como este pesquisador conhece com profundidade o sistema PROERD de formação e educadores, pode-se dizer que o pensamento desse policial militar refere-se a uma melhor adequação na carga horária do conteúdo no currículo de formação. Possivelmente ele não se refere nessa frase a seleção de conteúdo. Essa observação foi constatada também com outros educadores sociais do PROERD através da observação direta em sala de aula.

Descreve também que o policial militar deve passar primeiramente por mais experiências em sala de aula, o que dá indícios que esse educador tem demandas que apenas o ambiente da sala de aula propicia. Aí se percebe que a falta da formação didática e pedagógica promove esse senso.

O educador aponta a importância de experiências prévias em sala de aula, possivelmente conseguida através de estágios, para após ingressar no voluntariado

²² O conhecimento didático do conteúdo, de acordo com GROSMAN (1992) é o elemento central do conhecimento do professor. Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar.

do PROERD. Nesse sentido põe em questão a condição do policial militar como um educador profissional. Aqui encerra basicamente duas posições: a importância da formação continuada e de ser ou estar na condição de educador.

“Depende da formação anterior ao Curso de Formação.” (quatro anos no PROERD – superior incompleto).

Esse educador social do PROERD propôs no questionário que o tempo de curso não é adequado, entretanto expõe que o aproveitamento do curso “depende da formação anterior (...)”. Outro fato é o de que esse educador está cursando a faculdade de pedagogia em instituição particular.

4.3.4 Contribuição da Formação Inicial do Policial-Militar

Nessa análise de dados, observaremos como os instrutores do PROERD julgam a contribuição inicial de sua formação para atuação em sala de aula. Todos os educadores responderam à pergunta na forma de questão aberta, e foram unânimes em apontarem que a formação inicial ou experiências anteriores tiveram algum tipo de contribuição.

Algumas respostas foram selecionadas, e foi tomado o cuidado de heterogeneizar o pensamento desses profissionais com diversas opiniões, como veremos na seqüência das análises.

As respostas foram divididas em três categorias de análise, das quais, derivadas diretamente de experiências anteriores ao PROERD, que congregam atividades comunitária, religiosa, palestras, e outras; derivadas do Curso de Formação de Instrutores do PROERD e derivadas de qualquer formação anterior. Este último item refere-se à formação escolar dos sujeitos investigados e, possui a dimensão teoria aliada à prática.

TABELA 9 - CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL DO PROERD

TIPO DE CONTRIBUIÇÃO	NÚMERO	PERCENTUAL
Derivada de outra formação	42	56,75%
Derivada do Curso de Formação de Instrutores do PROERD	17	22,97%
Derivada de experiências práticas	15	20,27%

(1) *“O curso de magistério contribuiu e muito para o meu trabalho atual.” (cinco anos no PROERD – nível médio).*

(2) *“Quando me formei instrutor eu estava cursando o segundo ano de pedagogia, sendo que o curso contribuiu para desenvolver a prática em sala de aula.” (quatro anos no PROERD – curso superior completo).*

(3) *“Minha formação inicial, Teologia, contribuiu para conhecer o ser humano, dentro da psicologia do desenvolvimento. Na parte de orientação, aconselhamento, didática metodologia.” (cinco anos no PROERD – curso superior completo).*

(4) *“Faço faculdade de geografia e tenho muita facilidade com crianças.” (quatro anos no PROERD – curso superior incompleto).*

Nessa classificação, foi unânime a declaração dos instrutores do PROERD em destacar que outra formação, escolar ou não, é que trouxe o principal suporte para sua atuação como educador. Observa-se que desses policiais militares, 72,97% possuem curso superior incompleto (mas cursando), completo e pós-graduação.

Pode ser observado nos trechos contidos nas frases como: *“O curso de magistério contribuiu (...).”, “(...) estava cursando o segundo ano de pedagogia, sendo que o curso contribuiu para desenvolver a prática em sala de aula.”, “Minha formação inicial, (...), contribuiu para conhecer o ser humano (...).”, “Faço faculdade de geografia e tenho muita facilidade com crianças.”.*

Observa-se que os instrutores possuem maior facilidade em desenvolver seus trabalhos com outra formação, em especial no campo da educação, como o apontado na citação (1), de um instrutor do PROERD com o curso de magistério – nível médio que declara a contribuição dos conhecimentos para seu trabalho atual.

Aqui fica claro que o conhecimento apontado por esses educadores, não contem somente o saber pedagógico, que inclui conhecimentos teóricos e conceituais, constituído por esses profissionais antes de ingressarem ou como aperfeiçoamento após realizarem o curso de formação do Programa, mas também o saber-fazer, esquemas práticos de ensino.

Percebe-se também uma “componente de autonomia” na aprendizagem desses educadores, que possibilita a esses sujeitos adultos adquirirem novas idéias, competências, atitudes devido ao fato de terem consciência na responsabilidade da

sua aprendizagem para a ação docente. A educação autônoma é um dos conceitos básicos da educação de adultos. Alguns autores²³ defendem a necessidade de desenvolver a capacidade de inteligência crítica, de pensamento independente e de análise reflexiva.

A teoria da aprendizagem do adulto que conhecida como andragogia e, proposta por KNOWLES (1984, p. 12), e definida como a “arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”.

Ainda nessa vertente, o autor fundamenta cinco princípios que são de fundamental importância para a formação de educadores:

- O auto conceito do adulto, evolui de uma situação de dependência para autonomia a qual observamos quando esse educador busca uma formação fora do sistema PROERD;

- O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para aprendizagem, que será apontada quando na discussão dos dados derivados sobre as experiências práticas;

- A disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social; a isso se percebe quando da evolução cronológica das ações do policial militar na condição de educador social do PROERD, que apresenta a necessidade de mais conhecimentos nos campos da educação;

- Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os adultos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. Assim, o adulto está mais interessado na aprendizagem dos problemas do que na aprendizagem a partir dos conteúdos. A isso, pode-se citar as observações diretas realizadas em sala de aula e nos contatos pessoais com esses educadores. Discussões acerca dos problemas do cotidiano, através de estudos de casos, por exemplo, aparentemente são os que apresentam melhor resultados na aprendizagem desses profissionais.

Ainda, o autor destaca cinco princípios que julgamos procedentes e que vão ao encontro às expectativas dos instrutores do PROERD. O primeiro deles refere-se ao educador, como sujeito adulto, evoluem de uma condição de dependência para

²³ MERRIAN E CAFFARELLA (1991), TOUGH (1991) e TENNANT (1991).

outra de autonomia, e isso pode ser identificado após a formação inicial desse educador.

O segundo princípio nos aponta acerca das experiências anteriores realizadas pelos educadores, a sua contribuição na formação do atual profissional. Mais ainda, graças à investigação sobre o pensamento dos educadores acerca das teorias implícitas, sabemos que os docentes geram conhecimento prático a partir da reflexão sobre a experiência. Isso se relaciona com o terceiro princípio que trata da aprendizagem desses educadores, que deve partir da observação de problemas e necessidades percebidos por esses educadores.

O último princípio se refere à motivação para aprender e esta condição vem confirmar pelas ações e pretensões manifestas pelos educadores sociais do PROERD, unicamente por seus impulsos internos, evidenciados pelo gosto de aprender e intenção de conseguir resultados, e não por recompensa econômica ou outros do gênero.

Importante apontar, que a andragogia constitui um dos meios de aprendizagem dos educadores sociais do PROERD, mas não o único, pois como apresentado nas estatísticas, eles julgam que a maior fonte de conhecimento está na formação fora do Programa, ou seja, derivada de outra formação.

A prática desses educadores do PROERD, de acordo com as declarações selecionadas, contribuiu significativamente para seu trabalho docente. ZEICHNER (1980, 45) esclarece a este respeito que as experiências tidas pelos profissionais da educação, contribuem necessariamente para formar melhores professores. Acredita que algum tempo de prática é melhor que nenhum, e o mesmo se refere, a algum tipo de formação que tenha a mesma direção que o do trabalho docente desenvolvido.

Concebe-se também o saber por que, que é justificação da prática de ensino, observado nas idéias descritas na frase (3) onde o educador aponta que os conhecimentos são utilizados para intervenção em sala de aula e comunitárias.

(1) *“Todo curso de capacitação é válido. Após o curso fiquei mais aberta e desinibida e realmente gosto do que faço.” (cinco anos no PROERD – curso superior completo).*

(2) *“Maior conhecimento e responsabilidade em sala de aula e identificação dos problemas familiares.” (três anos no PROERD – nível médio).*

(3) *“Comunicação; desenvoltura.”* (quatro anos no PROERD – curso superior completo).

(4) *“Nos capacitando para atuar em sala de aula.”* (quatro anos no PROERD – nível médio).

(5) *“Na preparação das aulas e procedimentos.”* (quatro anos no PROERD – curso superior incompleto).

(6) *“Facilidade com os docentes.”* (quatro anos no PROERD – curso superior completo).

Alguns dos instrutores do PROERD, que se esperava o maior percentual, não apontaram que a formação inicial no Programa teria a maior contribuição para a sua formação.

Assim, pode-se observar em trechos de frases nas declarações, componentes do conceito competência que é proporcionado pela formação do Instrutor do Programa, como: Comunicação, desenvoltura e, procedimentos.

Também observados algumas habilidades, tanto de condutas como cognitivas, sendo que nessas incluem capacidades de avaliação, resolução de conflitos, análise do contexto, e outras. Pode-se citar: maior conhecimento e responsabilidade em sala de aula e identificação dos problemas familiares, preparação das aulas, facilidade com os docentes.

Percebe-se ainda que os educadores sociais do PROERD quando se referem ao curso de formação, em função de sua dinâmica didático-pedagógica, expressam que o curso deixa o sujeito “mais aberto e desinibido”, “ajuda na preparação de aulas” e o introduz no meio educativo o policial militar, na condição de educador.

As diversas caracterizações desenham um perfil de profissional que deseja ser flexível e aberto às mudanças, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico e com a ampliação do domínio de competências cognitivas e relacionais. Vale ressaltar, que se o método adotado pelo Programa não permite essa possibilidade em sua plenitude, o educador social do PROERD anseia pela mudança.

Como se pode verificar, o conceito de competência cognitiva afasta-se bastante da idéia da competência de condutas. De acordo com ZEICHENER (1980, p. 43), cita seis tipos de competências que o educador deve possuir: empírica, que está relacionada ao que se passa na classe e ocorre quando o instrutor do PROERD aponta na frase (4) sua necessidade em conhecer melhor o que se passa na sala de

aula; analítica: necessária para interpretar a teoria e realizar a transposição e (5) ocorre quando aponta a necessidade de preparação das aulas e procedimentos; avaliativas: para emitir juízos sobre conseqüências educativas; estratégicas: que tem a ver com a planificação da ação; práticas: que é a capacidade de relacionar a análise e a prática com os fins e os meios para um bom efeito, e; comunicação: que precisam de comunicação e partilha com os colegas de profissão para partilhar suas idéias.

(1) *“Experiências anteriores fornecem subsídios para argumentação e domínio de sala.” (cinco anos no PROERD – nível médio).*

(2) *“Já tinha noção de como atuar em sala de aula e ter domínio da turma.” (três anos no PROERD – curso superior completo).*

(3) *“Manejo de classe, experiências anteriores, de mentores e conhecimento do tema proposto em sala de aula.” (cinco anos no PROERD – curso superior completo).*

(4) *“Foi fundamental, visto que sem um preparo social e específico da área, o objetivo não seria alcançado.” (cinco anos no PROERD – pós-graduação strictu sensu).*

Outro item aqui relacionado é o derivado de outras experiências práticas, que não o PROERD ou outro curso de formação. Esses conceitos foram selecionados dos questionários e não tinham relação direta com as duas idéias anteriores.

Assim, observa-se nas citações (1) e (3) onde fala-se de “experiências anteriores”, (2) “já tinha noção”, que esses educadores já trabalham com estruturas subjacentes ao conhecimento necessário à aplicação do Programa, no que se refere ao conteúdo formal ou através da prática social.

A declaração contida no item (4) diz que seus conhecimentos prévios são “fundamentais”, pois “sem o preparo social e específico da área, o objetivo não seria alcançado”. Aqui esse educador, de acordo com seus dados pessoais, realiza trabalho comunitário além do realizado junto ao PROERD. Isso implica, em seu pensamento, nas componentes de formação e prática para a profissionalização docente. Fica subjacente a bagagem de usos práticos desses conhecimentos, valores e ideologias que os sustentam onde é exercida e reproduzida sem que seus atores intervenham na sua criação e aperfeiçoamento.

4.3.5 Necessidade de Mais Conhecimentos na Área da Educação

Esta etapa visa analisar se os instrutores do PROERD necessitam maiores conhecimentos na área da educação. Assim, foi detectado que 91,89% dos educadores acreditam que deve haver mais preocupação na aquisição de mais conhecimentos na área da educação para inferência direta nas suas atividades em sala de aula ou comunitária, e 8,11% acreditam não haver a necessidade de mais conhecimentos na área.

Assim, das respostas contidas no item 3.5.5 “caso queira justificar”, apenas 25,67% desses educadores registraram suas opiniões sobre as origens desse tipo de aperfeiçoamento, se procedente dos cursos do Programa ou fora deste, sendo que as respostas foram classificadas e sintetizadas em duas categorias, conforme segue:

TABELA 10 - PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS DO PROERD SOBRE A NECESSIDADE DE APERFEIÇOAMENTO

TIPO DE CONTRIBUIÇÃO	NUMERO	PERCENTUAL
Aperfeiçoamento por intermédio de outros cursos de formação	07	38,88%
Aperfeiçoamento através de cursos de formação do sistema PROERD	11	61,11%

(1) *“Necessita de atualização.” (três anos no PROERD – superior incompleto).*

(2) *“Sempre é necessário novos conhecimentos, principalmente métodos educacionais.” (cinco anos no PROERD – curso superior completo).*

(3) *“Pois é uma área que a todo instante há modificações.” (cinco anos no PROERD – nível médio).*

(4) *“Melhoria nas condições de ensino do instrutor após sua formação inicial, pois o policial se sente desvalorizado.” (quatro anos no PROERD – curso superior).*

(5) *“Sim, e estou procurando fora da Corporação, pois a mesma não oferece meios.” (três anos no PROERD – curso superior completo).*

Percebe-se que o educador social do PROERD possui um nível de preocupação quanto às questões educacionais, seja a de atualização (1), construção de novos saberes (2) e a dinâmica da superação do conhecimento no campo da educação.

Esta preocupação, de acordo com ZABALZA BERAZA (1987, p. 37) “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; conhecer um conteúdo em profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para o ensinar de modo geral”, reflete o nível de atenção deste educador e o significado que o conhecimento tem para ele.

Observa-se ainda na primeira frase (1), a preocupação desse instrutor que vê sua formação como necessidade, prioridade.

Por outro lado, a falta de formação continuada, conforme descrito nas frases (4 e 5) provoca o que os pesquisadores ZABALZA BERAZA (1987), em uma investigação que questionou educadores, onde encontraram cinco fatores que restringiam suas capacidades de inovação.

Em primeiro plano está 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. Outro aspecto é a “disfuncionalidade operativa” relativo à escassa eficácia de inovações, atitudes inadequadas dos alunos, problemas de ordem na classe. Em terceiro lugar “custos sensíveis e benefícios diluídos”, ou seja, os custos percebidos são maiores que os benefícios. Em quarto a “compulsividade do sistema” as dificuldades do próprio sistema: legislação, exigências do programa de trabalho, trabalho excessivo. Em último lugar estão as “restrições instrumentais”, através da escassez de materiais didáticos, espaços, e outros recursos materiais ZABALZA BERAZA (1987, p. 89).

(1) *“Mais cursos de aperfeiçoamento para estar sempre atualizado aos temas a serem abordados.” (quatro anos no PROERD – curso superior incompleto).*

(2) *“Cursos e palestras na área infantil.” (cinco anos no PROERD – curso superior completo).*

(3) *“Ter mais conhecimentos na área de psicologia infantil, comportamental e métodos de ensino e aprendizagem.” (três anos no PROERD – curso superior completo).*

As declarações dos instrutores do PROERD apontam que carecem de cursos de aperfeiçoamento (1).

As colocações (1 e 2) esclarecem focos de interesse para serem abordados em cursos, a saber, psicologia do desenvolvimento infantil, comportamental, didática

e pedagogia, pois integram o repertório de conteúdos necessários e que não são abordados com profundidade no curso de formação de instrutores do PROERD.

(1) *“O curso de nível superior dá credibilidade ao instrutor e confiança nos professores.” (cinco anos no PROERD – nível médio).*

(2) *“O curso de nível superior na área.” (três anos no PROERD – curso superior incompleto).*

(3) *“Gostaria de fazer mestrado em educação.” (quatro anos no PROERD – pós-graduação strictu sensu).*

Os instrutores do PROERD demonstram também a preocupação com a sua qualificação fora da Corporação, seja em função do desenvolvimento cognitivo e profissional do sujeito, seja por aspectos secundários, como aquisição de novo status sociométrico, novo dimensionamento de papéis sociais – educador social, e outros.

Nessa corrente se percebe o apontado pelos educadores sociais (1) que citam que o sujeito com curso superior completo ou não, atrai um olhar diferenciado sobre os atores pertencentes à escola, em especial os professores de seu convívio diário.

De acordo com investigação realizada por ZEICHENER (1980, p. 45), verificou-se que as mudanças realizadas pelos educadores, desde a sua formação inicial, sucedem-se através de uma série de estágios, e que se podem configurar de maneira irreversível. De acordo com o autor, o que leva à mudança, são fundamentalmente fatores de maturação do indivíduo e fatores interativos, entre as características pessoais e a estimulação que recebem do meio.

Essa etapa em que o instrutor do PROERD preocupa-se em realizar curso superior, em função de atrair olhar diferenciado pelos professores é explicada pelo autor com o fim de socializar-se com o sistema. Outro aspecto reside no fato de que o educador do PROERD tem a necessidade de aprender a interiorizar as normas, valores, condutas e outros que caracterizam a cultura escolar. Assim, entende-se a socialização como o processo em que o indivíduo adquire conhecimento e as competências sociais para assumir o seu papel na escola e nas comunidades.

Percebem-se ainda nesses educadores, que os elementos do ambiente que influenciam o seu ambiente, são principalmente, os alunos, juntamente com os professores, assim como a própria concepção e motivação para aprender.

O item (3) caracteriza um educador que já possui curso de pós-graduação e deseja aperfeiçoamento na área de educação, pois sente a necessidade de mais conhecimentos nessa área.

Essas três declarações apresentadas mostram que o conceito “preocupação”, o que se refere ao desenvolvimento dos sujeitos empenhados em sua formação continuada, tem um papel importante na medida em que defende que preciso ter em conta as necessidades e exigência dos educadores que, se implicam em processos de mudanças.

Fica ainda evidente que a questão da socialização por parte dos educadores sociais do PROERD, em todos os momentos em que apontam à necessidade de mais formação, implica em processos de aprendizagem, pois adquirem conhecimentos que lhe servirão para transmitir uma cultura e os valores dessa cultura.

4.3.6 Temas Importantes Para Ampliar a Formação

Ressalta-se nessa etapa, que todos os instrutores do PROERD realizaram apontamentos sobre o tema proposto. Foram citados 22 temas distintos pelos instrutores do PROERD, sendo que estes foram divididos em seis categorias distintas, conforme descrito na Tabela 11.

Nesse decurso verificamos que esses instrutores são profissionais que preocupam com seu aperfeiçoamento na condição de educadores, mas com consciência de que sua formação é incompleta. Verificou-se nessa pesquisa que experiências tidas anteriores a sua formação, sejam aliadas à teoria, através de outra formação ou meramente prática, influenciaram em sua atividade como educador social.

(1) *“Todos, pois precisamos a cada instante, nos manter atualizados para melhor desempenhar a função.” (dois anos no PROERD – pós-graduação strictu sensu).*

(2) *“Ampliar os conhecimentos sobre psicologia da criança as quais o instrutor do PROERD poderá trabalhar com um aluno ou turma inteira.” (cinco anos no PROERD – superior completo).*

(3) *“Renovação e atualização de conhecimentos.” (dois anos no PROERD – nível médio).*

(4) *“Formação na área de educação.” (quatro anos no PROERD – superior completo).*

As declarações contidas nos questionários apontam as necessidades dos instrutores do PROERD, mais precisamente (1,2,3): conforme os extratos “(...) precisamos (...) manter atualizados (...)”, “Ampliar os conhecimentos (...)” e “Renovação e atualização (...)”.

Essas declarações manifestam a preocupação dos educadores com a qualidade de sua atividade em sala de aula, pois quando o educador não possui conhecimento adequado sobre a disciplina a ensinar, o seu ensino poderá apresentar erroneamente o conteúdo aos alunos.

Assim, eles têm noção de que o conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam.

Os educadores em questão apresentam dois componentes do conhecimento do conteúdo. O conhecimento substantivo, que compõe idéias, conceitos específicos, estrutura de conhecimento. O conhecimento sintático, que se refere ao domínio que o educador possui acerca dos paradigmas de investigação, das relações de validade, tendências, perspectivas, etc.

A frase (1) declara que todos os conhecimentos, os que possuem uma relação direta com o objeto da educação preventiva, têm interesse direto para o educador na sua formação. Observa-se que ele realiza a ligação entre os dois elementos importantes: os conhecimentos e o desempenho de sua função como educador social do PROERD.

A declaração (2) e a Tabela 07 no tópico “Temas sobre psicologia” apontam o hiato de que esse educador observa em conhecer temas específicos, que neste caso encontra-se relacionado à psicologia da criança, cujo assunto é pouco abordado no curso de formação do PROERD.

A mesma tabela aponta a importância dada pelo educador acerca de “Temas sobre educação”, 29,24% dos investigados. Aqui foram citadas “pedagogia e

didática” que se refere diretamente ao conhecimento relacionado com o ensino, com aprendizagem, com os alunos, assim como os princípios gerais de ensino, tempo de aprendizagem, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão de classe, dentre outros aspectos.

Inclui ainda o conhecimento acerca de técnicas de didática, estrutura das classes, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, avaliação, cultura social e influências do contexto de ensino, aspectos legais e outros de interesse específico.

TABELA 11 - TEMAS IMPORTANTES APRESENTADOS PELOS EDUCADORES SOCIAIS DO PROERD

CATEGORIA	TEMAS	NÚMERO	PERCENTUAL
Temas e práticas de educação	Pedagogia	25	23,58
	Didática	06	5,66
Abordagens sobre drogas	Sobre drogas	06	5,66
Legislação	ECA	06	5,66
	Lei de Entorpecentes	05	4,71
	Legislação educacional	04	3,77
Temas sobre psicologia	Psicologia do desenvolvimento infantil	17	16,04
	Sexualidade infantil	05	4,71
	Relacionamento pais e filhos	04	3,71
	Necessidades especiais	02	1,88
	Hiperatividades	02	1,88
	Educação especial	02	1,88
	Limites	01	0,94
Temas sociais	Inclusão social	02	1,88
	Segurança	01	0,94
	Cultura da paz	02	1,88
Outros	Dinâmicas de grupo	10	9,43
	Filosofia	01	0,94
	Educação religiosa	01	0,94
	Informática	01	0,94
	Oratória	03	2,83

4.4 O EDUCADOR SOCIAL DO PROERD E O TRABALHO ESCOLAR

4.4.1 Dificuldades Que Encontra Para Trabalhar na Escola Como Educador

Essa etapa permitirá avaliar quais as impressões e concepções que os instrutores do PROERD possuem sobre o ambiente da escola.

Foram levantadas além dos itens relacionados no questionário semi-estruturado, mais quatro categorias julgadas pelo educador social do PROERD como de resistência para o trabalho na escola.

TABELA 12 - DIFICULDADES QUE O EDUCADOR SOCIAL DO PROERD ENCONTRA PARA O TRABALHO NA ESCOLA

ITEM	NUMERO	PERCENTUAL
(In)disciplina dos alunos	25	29,71
Falta de envolvimento dos professores	22	26,19
Falta de envolvimento dos alunos	09	10,71
Falta de conhecimento pedagógico	08	9,52
Pouca importância dada ao Programa pela escola	08	9,52
Insuficiente material didático	06	7,14
Falta de limites impostos pelos pais aos seus filhos	02	2,38
Pouca importância dada à educação preventiva	02	2,38
Falta apoio da Secretaria Municipal de Educação	02	2,38
Não tenho opinião formada sobre o assunto	01	1,19
TOTAL	85	100,00

Os processos de aprender a ensinar e de aprender o trabalho docente, que no nosso caso não é o mesmo que ser professor consiste, de acordo com REALI (1996, p. 64), "em uma trajetória de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*". Tais aprendizagens, na maioria das vezes, ocorrem em situações complexas da sala de aula.

"O instrutor do PROERD precisa de mais formação em várias áreas do conhecimento da educação." (quatro anos no PROERD – superior incompleto).

A complexidade da sala de aula é caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade. Os educadores podem lidar diariamente com situações complexas, e considerando o ritmo acelerado das atividades e as múltiplas variáveis e interação,

ocorrem muitas vezes poucas oportunidades para que os educadores possam refletir acerca dos problemas e trazer seus conhecimentos à tona, para analisá-los e interpretá-los.

Normalmente os educadores têm que resolvê-los de maneira imediata e o fazem da forma intuitiva. O conceito de “reflexão-na-ação” (SCHON, 2000) pode ser de grande importância, considerando-se que o educador toma decisões ao longo de sua atividade em sala de aula, a partir de interpretações e intervenções não previstas em sua prática. Isso se refere a um processo dinâmico e por vezes imprevisto, no qual a tomada de decisão são feitas a partir do mencionado equilíbrio entre múltiplos custos e benefícios, a partir de leituras das realidades encontradas.

(1) *“Falta de interesse por parte dos professores a respeito do assunto prevenção.”*
(dois anos no PROERD – superior completo).

(2) *“falta de colaboração de professores: não se envolvem e não oportunizam a discussão do tema mesmo depois de introduzido pelo Instrutor.”* (cinco anos no PROERD – nível médio).

(3) *“Alguns professores temem o espaço que o policial consegue junto aos alunos.”*
(quatro anos no PROERD – superior completo).

Estas declarações extraídas dos questionários semi-estruturados descrevem o maior número de preocupações dos instrutores do PROERD. A isso, observa-se nos extratos das frases (1, 2,), nos trechos: “Falta de interesse(...)”, “Falta de colaboração (...)”. Esse componente é encontrado nas escolas, por várias razões que não constituem o objeto desse estudo.

A falta de orientação profissional dos policiais militares do PROERD sobre os níveis e componentes do conhecimento educacional, constitui também como fator preponderante nesse aspecto e a falta de habilidade que poucos educadores apresentam em resolver questões administrativas.

Ainda nessa relação professor – instrutor do PROERD apontam que há falta de interesse acerca do assunto prevenção às drogas e violência pelos professores. A falta de interesse é um aspecto relacionado ao comportamento do professor, ao observar que há um intruso em seu ambiente escolar, onde passa a temer, talvez não o seu espaço, mas a sua relação diante de seus alunos?

Importa salientar que existe uma dinâmica diferenciada na aplicação das aulas do PROERD e das aulas do professor. Considera-se também que o educador do PROERD tem apenas uma participação semanal em sala de aula.

Ainda nesse sentido, e para sublimar, por vezes relações conflituosas, de territorialidade, de estratégias, de orgulhos, na compreensão da dimensão da poesia, a preocupação desnecessária com o sujeito que representa o que, na construção e desconstrução da figura social das pessoas envolvidas no ato de aprender-ensinar-aprender, os sentimentos compatíveis e irascíveis inerentes do ser humano (no olhar de alguns, vaidades), dos conceitos e dos pré-conceitos, das crenças atuais e das já vividas.

De acordo com MARTÍN-BARÓ (1987) e LANE (1986) citado por FREITAS (2003, p. 141), a profissão docente “ao lado de inúmeras outras atividades e produções humanas, trata-se de uma construção histórica, e por isso mesmo, é determinada socialmente, não havendo, portanto, nenhuma predisposição biológica e muito menos de instâncias internas ao indivíduo.” Isso pode auxiliar e sustentar o entendimento de que a atividade de docência pode ser realizada tanto por homens, mulheres, negros, brancos, professores e policiais militares.

Ou nas palavras de SEVERINO (1991, p. 32),

“Os homens desenvolvem igualmente um outro plano de relações, o das relações simbólicas, criando, por assim dizer, um universo de relações consigo mesmo. É o universo das representações simbólicas (...). Constitui-se, assim, o universo da consciência subjetiva, da subjetividade, onde os homens se aprendem como sujeitos e se dão a própria identidade de indivíduos. É a esfera da ética (...) é o universo da consciência pessoal, da subjetividade, das relações intencionais (...) é a cultura como relação simbólica tanto da vida natural como da vida social, o conjunto de práticas teóricas.”

(4) *“Quanto à questão da disciplina, deve-se respeitar a condição de cada aluno..”*
(três anos no PROERD – superior completo).

O educador social do PROERD possui a consciência de que o fenômeno da indisciplina é uma das questões fundamentais do trabalho escolar, e como tal, perspassa os muros das escolas públicas e privadas, causada por fatores sociais e econômicos diversos.

Conforme apontado por AQUINO (1996, p. 46), “estas tantas questões nos levam, enfim, a considerar a indisciplina como um sintoma de outra ordem, que não a estritamente escolar, mas que surte no interior da relação educativa.”

São ainda observadas que os instrutores do PROERD que possuem de três a cinco anos são os que possuem maior percepção das questões relativas à escola: dois anos – 12,24%, três anos – 26,56%, quatro anos 30,61% e cinco anos 50,54%.

Educadores sociais do PROERD com três a cinco anos de formação, possuem maior percepção sobre questões de disciplina dos alunos. Assim como educadores do Programa com quatro e cinco anos, possuem maior percepção sobre “Envolvimento de professores”.

Os sujeitos pesquisados com curso superior completo e ensino médio possuem respectivamente 32,65% e 34,69% de percepção acerca de questões educacionais, e em terceiro lugar os que possuem curso superior incompleto, com 22,45%.

Observa-se nesses percentuais, que quanto maior o tempo de aplicação do Programa, maior é a percepção das questões ambientais e de comportamento do cenário escolar, assim como, no que se refere às percepções de questões educacionais, na relação que quanto maior o nível de estudos dos sujeitos pesquisados, maior a possibilidade de intervenções pedagógicas.

4.4.2 O Trabalho Educativo Desenvolvido Pelo PROERD Possibilita

Serão analisadas as concepções que os instrutores do PROERD possuem sobre as atividades realizadas pelo PROERD nas escolas, seu entorno e nas famílias.

Importante ressaltar que todos os policiais militares do PROERD pesquisados, assinalaram as opções contidas no questionário.

TABELA 13 - CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOCIAIS DO PROERD SOBRE O RESULTADO DO PROGRAMA NAS ESCOLAS

ITEM	NÚMERO	PERCENTUAL
Conscientização	40	29,19%
Mudança de hábito	23	16,78%
Responsabilidade social	23	16,78%
Mudança social	18	13,13%
Desenvolvimento	16	11,67%
Consenso comunitário	11	6,02%
Autonomia no projeto de vida	06	4,37%

(1) *“Percebi mudanças para com a responsabilidade das crianças, uma melhora em seu futuro, e conseqüentemente para toda a sociedade.” (cinco anos no PROERD – pós-graduação).*

Aqui se percebe que o instrutor do PROERD observa mudanças significativas nos alunos, no âmbito comportamental com a tomada de consciência de sua responsabilidade como futuro cidadão.

Nas observações realizadas em sala de aula, por vezes foi possível constatar que alunos testemunham nos momentos proporcionados pelas atividades contidas em cada lição, acerca da mudança comportamental que os próprios pais ou responsáveis pelos alunos têm em decorrência dos conhecimentos compartilhados por estes em seus lares. Essas mudanças trazem consigo desenvolvimento no modo de pensar desses alunos e até mesmo a família, que passam agora, a se envolver em projetos de valorização à vida.

Muitas são as situações descritas por alunos, através de um recurso utilizado em sala de aula durante as aulas do Programa, denominado de “caixinha de perguntas” onde o educador do PROERD realiza a leitura, de forma aleatória, de até três perguntas, que podem versar sobre qualquer assunto.

Em muitas ocasiões são sorteadas perguntas que denunciam situações de maus tratos à família, casos de dependência química com familiares, abuso sexual dos próprios alunos, tráfico de drogas promovido pelo pai ou algum parentes, dentre outros.

(1) *“A partir do PROERD, o policial é visto como amigo e não mais como repressor.” (cinco anos no PROERD – superior completo).*

(2) *“Melhora a auto-estima do instrutor e do aluno.” (quatro anos no PROERD – superior incompleto).*

Os instrutores do PROERD percebem-se como “amigo” dos alunos, sendo transformado o paradigma de que o policial militar não figura apenas como “repressor” ou o “homem que levará a criança caso desobedecer aos pais”. Esses estereótipos, em regra, são criados quando o sujeito ainda se encontra da infância. Na juventude ou adultez, o indivíduo passa a observar o policial militar ou outros agentes da autoridade e autoridades constituídas legalmente, como corruptos, ou

indignos de estarem desempenhando seus ofícios junto ao Estado. Isso também poderá ocorrer com os professores.

O instrutor do PROERD aponta ainda, que ocorre melhora na auto estima pelo trabalho realizado junto às escolas. Isso tem se observado em função da valorização que esse sujeito tem tanto dos seus alunos, escola, família e sociedade.

(1) *“Melhora a visão da Polícia Militar.” (quatro anos no PROERD – superior completo).*

(2) *“Credibilidade para o serviço da PM.” (dois anos no PROERD – superior completo).*

Os policiais militares que atuam no Programa acreditam que ocorre melhora significativa na imagem, pelo fato de a Polícia Militar desenvolver seus trabalhos no campo da prevenção, o que transmite “melhora na visão” e “credibilidade” aos seus públicos.

4.4.3 A Educação Preventiva Desenvolvida Pelo PROERD, Cria Espaço de Mudança Significativa nos Contextos dos Trabalhos Escolar e Comunidade?

Nessa etapa os educadores sociais do PROERD apontaram suas percepções sobre, se ocorre mudança ou não nos ambientes da escola e da comunidade, onde o Programa é aplicado.

Da pesquisa realizada, 91,89% acreditam que ocorre mudança.

O número de 4,04% “não” acredita que apenas o PROERD como programa de prevenção seja capaz de realizar sozinha essa mudança e, o mesmo percentual assinalou o item “talvez”.

(1) *“Cria espaço de mudança, mas não significativo, pois após o fim do Programa, os instrutores perdem todos os vínculos com os alunos.” (quatro anos no PROERD – pós-graduação).*

(2) *“Precisa de continuidade.” (dois anos no PROERD – nível médio).*

As frases dos educadores aqui citadas (1 e 2), apontam que há a necessidade de continuidade do Programa, em algum nível escolar após a aplicação

deste. O ambiente ideal na aplicação de um programa de prevenção, em se tratando de temporalidade, é que tenha continuidade e renovação permanente dos conhecimentos, dentre outros fatores.

O instrutor na primeira frase acredita que os espaços de mudança não são significativos, pois há a perda de vínculo com o aluno após o término das aulas do Programa. Devemos observar que em qualquer processo educativo, em algum momento os docentes e discentes perderão contato pessoal. O que torna significativa a relação educativa é a qualidade da relação estabelecida entre o professor (educador), a qualidade da transposição didática e do conteúdo e outros fatores secundários.

“Pela forma que as aulas são administradas.” (três anos no PROERD – superior incompleto).

Como já citado em outro momento, um dos elementos que atribui sucesso ao PROERD é a maneira dinâmica que o Programa é apresentado aos alunos. Possivelmente o fator que mais prepondera nessa questão é a relação afetiva produzida no período de tempo em que o instrutor do PROERD passa com o aluno no período de curso.

“Desde que a escola insira a discussão em outras áreas e envolvam a família no processo.” (cinco anos no PROERD – nível médio).

Para que qualquer trabalho no campo da prevenção, seja primária, secundária ou terciária, há a necessidade de que as partes envolvidas, e no caso do PROERD, a família, trabalhe junto aos instrutores do PROERD inseridos na escola.

4.5 IDENTIDADE DO PROFISSIONAL

4.5.1 O Olhar do Policial-Militar do PROER sobre si Mesmo

Nessa etapa, será tratado sobre a identidade do policial-militar, como esse profissional se percebe diante dos atores que se encontram na escola, suas relações sociais com a família e seu entorno.

Assim, o questionário semi-estruturado (Anexo 3), na questão que trata como o policial militar se percebe no ambiente de educação formal, a escola, nos itens a serem assinalados, continham os quesitos: “Policial militar que atua como instrutor do PROERD” recebeu o percentual de 44,59%; “Educador”, com o percentual de 55,40%. Dois quesitos que não foram assinalados: “Policial militar investido da condição de repressor” e “Um estranho no ambiente da escola”.

“Amiga, pois me preocupo com as crianças. Procuo sempre ajuda-las no que for possível.” (cinco anos no PROERD – nível médio).

“Não há como separar instrutor de educador, eles formam o mesmo papel no contexto da formação do educando, o policial continua sendo policial e também no papel de educador.” (cinco anos no PROERD – nível superior completo).

Dos questionários avaliados 25,67% dos instrutores do PROERD assinalaram simultaneamente os itens que caracterizam: “Policial-militar que atua como instrutor do PROERD” e “Educador”.

Esse profissional se percebe como “policial-militar que atua como instrutor do PROERD”, pois constitui o olhar que escola tem sobre o educador. Ficou clara essa questão quando das observações diretas realizadas nas escolas com alguns educadores.

Por outro lado, poucos policiais militares que atuam no Programa têm a idéia de que não ocorreram mudanças significativas desde a sua formação inicial. Também não percebem as necessidades de mudanças para sua formação continuada. O profissional que trabalha na área do ensino deve ver seu desenvolvimento profissional como um processo.

“Muitas vezes me acho melhor preparada que algumas companheiras de sala de aula, as quais stressam seus alunos e não sabem como resolver problemas do cotidiano.” (quatro anos no PROERD – pós-graduação).

Aqui a educadora do PROERD aponta sua angústia do preparo ou interesse de professores (as), assim como, a dificuldade em resolver situações cotidianas propiciadas pela sala de aula.

A pesquisadora FREITAS (2003, p. 144) justifica essa condição da escola diante das vicissitudes sociais e formativas dos professores, que têm sentido muitas

vezes sem saber o que fazer e, que “perderam algumas referências fundamentais sobre o trabalho, sobre as relações com este e sobre a vida.” Aponta ainda que esses profissionais deparam-se com cotidianamente com “dilemas ligados a naturezas distintas e complementares em sua atividade.”

De acordo com a autora, a escola tem assumido papéis “estranhos àquilo que havia sido a sua vocação e o seu compromisso social.” Acrescenta que a escola passou a ter responsabilidades diversas, como a extensão, o prolongamento dos cuidados que a família deveria ter, como as necessidades básicas, a ocupação dos alunos, provedora de conhecimentos, formação profissional, e outros (FREITAS, 2003, p. 144).

4.5.2 O Olhar do Aluno sobre o Policial Militar do PROERD

Pode-se considerar o olhar do aluno o mais sincero no julgamento da qualidade do trabalho realizado pelo educador social do PROERD. Dos itens contidos nessa questão, os policiais-militares apontaram que 97,29% dos alunos os vêem como “educador”; 2,71% como um “policial que veio à escola” e a outra opção “uma pessoa revestida do poder do Estado”, não foi assinalada.

Nessa ocasião se pode dizer que a maioria dos policiais-militares tem a concepção de que são educadores, e que estão no ambiente da escola para promover o desenvolvimento em algum nível de conhecimento.

(1) *“O aluno tem o PM como amigo.” (cinco anos no PROERD – nível médio).*

(2) *“Como um policial amigo e exemplar que está ao seu serviço e a serviço da educação.” (cinco anos no PROERD – nível superior completo).*

(3) *“Raramente sou vista como policial militar.” (cinco anos no PROERD – pós-graduação).*

Como já explicitado em outros momentos, os alunos vêem os policiais-militares que atuam no PROERD, como amigos, companheiros e os tem como referenciais, exemplos, conforme contido nas frases (1 e 2) e em um momento de superação da figura do policial-militar, para a de amiga, como no caso(3).

“Como um professor PROERD.” (cinco anos no PROERD – nível médio).

“Muitas vezes eles esquecem da figura do policial e nos chama de professor.” (dois anos no PROERD – nível superior incompleto).

“Em primeiro momento nos via para manter a ordem, hoje vê como educador.” (três anos no PROERD – nível superior incompleto).

De acordo com as declarações e também por intermédio das observações diretas realizadas em sala de aula, percebe-se a empatia que os policiais-militares que aplicam o PROERD possuem com os seus alunos, a ponto de chamá-los, impropriamente, de “professor”.

“Policial que vai à escola repassar informações sobre drogas.” (quatro anos no PROERD – nível superior incompleto).

Primeiramente esse educador deverá observar sua prática diante de seus alunos, pois de acordo com sua declaração, os alunos o consideram como um sujeito que “vai à sala de aula repassar informações sobre drogas”.

O objetivo do Programa, de acordo com os currículos do PROERD no país, e as normas que o institucionalizam, não prevêem que o ensino seja focalizado na “droga”, mas outros aspectos educativos que promoverão no aluno atitude reflexiva sobre não somente ao uso de drogas, lícitas e ilícitas, mas a adoção de ações de protagonismo de ações de paz. Outro aspecto importante, como característica do Programa é a aprendizagem de habilidades para a tomada de decisão.

Assim, deve-se observar que práticas são usadas para que haja uma percepção clara de sua prática de ensino e que esse profissional seja então considerado educador.

4.5.3 Um Modelo de Desenvolvimento Maturacional do Policial Militar que Atua no PROERD

Através de excertos das respostas extraídas dos questionários semi-estruturados aplicados aos educadores do PROERD, assim como impressões desse pesquisador no período de permanência em sala de aula, através das observações

diretas, foi possível analisar através de outro foco as etapas de desenvolvimento cognitivo do policial militar que denominamos de educador social do PROERD.

As observações diretas propiciaram o suporte nesse processo, pois realizadas de forma sistemática, previamente planejada e aliada às experiências pessoais, auxiliaram na compreensão do fenômeno estudado.

Paralelamente ao desenvolvimento de diferentes teorias da aprendizagem do adulto, têm sido elaboradas diversas teorias como a do ciclo vital das pessoas adultas e do desenvolvimento cognitivo que, proporcionam informações imprescindíveis para melhor explicar e compreender as necessidades dos educadores em cada uma das etapas do desenvolvimento. Tais estudo tem se realizado em âmbitos específicos do conhecimento, através da pesquisa das etapas do desenvolvimento cognitivos e emocionais que distinguem fases de desenvolvimento (GARCIA, 1999).

Através dessas etapas torna-se possível inferir alterações e prognosticar o rumo das futuras ações em qualquer tipo de programa educativo. Essas etapas descrevem as transformações nas formas de construir e dar sentido às experiências por parte dos adultos.

Através das declarações extraídas dos questionários constantes na presente pesquisa, foi possível observarmos que os educadores em seu percurso formativo, a relação que é necessária estabelecer entre as exigências em cada uma dessas etapas pelas quais passam os educadores sociais do PROERD e as ofertas formativas a cada necessidade.

“Melhoria nas condições de ensino do instrutor após sua formação inicial, pois o policial se sente desvalorizado.” (quatro anos no PROERD – curso superior).

A primeira análise aponta que o instrutor do PROERD necessita de maiores conhecimentos após sua formação inicial.

“Renovação e atualização de conhecimentos.” (dois anos no PROERD – nível médio).

Isso nos remete ao conceito de desenvolvimento das pessoas adultas, que ocorre em etapas.

(1) *“Qualquer atividade você necessita de base estrutural para um melhor desenvolvimento.”*

(2) *“A teoria é base e suporte para o desenvolvimento do conhecimento, auxiliando para o repasse das informações e orientações ao público.”*

(3) *“Melhora a compreensão do Policial Militar na área da educação.”*

Entende-se que o desenvolvimento é um processo que não é estático nem uniforme, sendo caracterizado por uma constante mudança, e como tal, os modelos teóricos procuram descrever e explicar a natureza das mudanças e os processos de mudanças das pessoas adultas.

De acordo com a teoria das etapas do desenvolvimento, GARCIA (1999, p. 125) defende que os seres humanos processam as experiências nas quais se implicam através de estruturas cognitivas a que os autores denominam de etapas. Tais estruturas se organizam de forma hierárquica em etapas que vão desde menos complexas a mais complexas de modo que o desenvolvimento se processa primeiro em uma etapa particular.

Outro aspecto apontado é que o desenvolvimento não ocorre de forma automática ou unilateral, mas que ocorre apenas pela interação entre o indivíduo e o ambiente com o qual interage. No caso dos instrutores do PROERD, os elementos que influenciam o seu desenvolvimento são principalmente os alunos, juntamente com os professores, assim como a própria concepção e motivação para aprender, fato observado nas declarações (1,2,3 e 4).

Por último, e isto é importante na medida em que apresenta a conduta de prover o seu desenvolvimento particular, através de cursos ou ações comunitárias, exemplificado na frase (5).

(1) *“Para que eu possa ter mais condições teóricas e psicológicas no ensino e aprendizagem.”*

(2) *“Para maior conhecimento do assunto e abordagem.”*

(3) *“Para atuar com mais responsabilidade e para responder as perguntas dos alunos.”*

(4) *“Considero teoria e prática junta facilita o desenvolvimento dos meus alunos.”*

(5) *“Todos, pois precisamos a cada instante, nos manter atualizados para melhor desempenhar a função.” (dois anos no PROERD – pós-graduação strictu sensu).*

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 um processo de evolução que vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica ou filosófica. Desde uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos modelos de educadores “mentores”, até uma maior compreensão de si mesmos e dos outros, assim como através do desenvolvimento de um estilo pessoal.

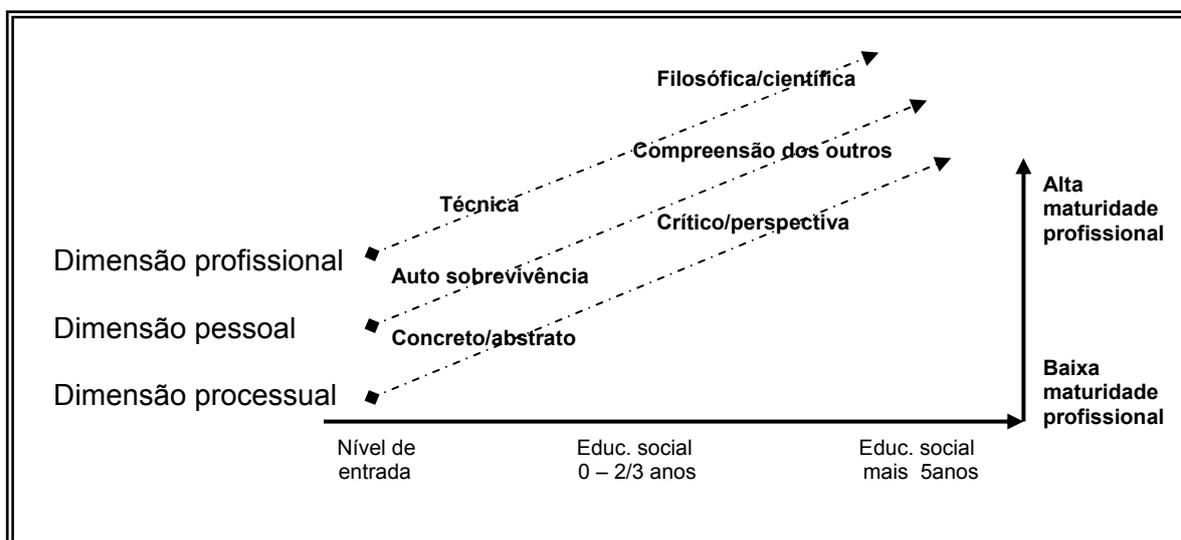
O modelo a seguir, Figura 9, foi modificado e adaptado ao nível maturacional do instrutor do PROERD, baseado no resultado de análise dos dados coletados nos questionários. No que se refere à concepção técnica, que compreende a formação desse profissional em curso com caráter mecanicista e altamente técnico, que no decorrer do tempo, passa a uma condição reflexiva do conhecimento profissional.

A dimensão pessoal detém a idéia da imitação de sujeitos denominados “mentores”, que no sistema de formação do PROERD são os formadores de Instrutores do Programa. Com o passar do tempo, esses profissionais tendem a compreender melhor sua prática e a dos outros colegas com a criação de um estilo próprio de ensinar.

A terceira dimensão refere-se aos procedimentos realizados pelos educadores, que vai de um nível inicial concreto/abstrato, fechado/subjetivo (voltado ao *self*) ao nível crítico/perspectiva, aberto com horizontes amplos de concepção.

Importante ainda ressaltar, que o desenvolvimento maturacional dos educadores não ocorre necessariamente de forma linear ou de maneira progressiva. Isso varia de acordo com cada sujeito, através do seu processo histórico de formação, experiências anteriores, qualidade e duração das interações dentre outros fatores.

FIGURA 9 - FATORES DE EVOLUÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA MATURIDADE DE EDUCADORES



FONTE: PICLE, 1985 (Adaptado).

As tabelas que serão apresentadas na seqüência, diferem da Tabela 12, apresentada no item 4.4.1, pois para análise dos dados, foram observados apenas os itens constantes no questionário semi-estruturado aplicado aos educadores sociais do PROERD, para facilitar a coleta e interpretação destes.

TABELA 14 - DIFICULDADES QUE O EDUCADOR SOCIAL DO PROERD ENCONTRA PARA O TRABALHO NA ESCOLA – RELAÇÃO COM O GRAU DE ESCOLARIDADE DOS EDUCADORES SOCIAIS DO PROERD

ITEM	PERCENTUAL RELATIVO (%)	GRAU DE ESCOLARIDADE (%)			
		Médio	Sup. Incomp.	Sup. Comp.	Pós-grad.
Disciplina dos alunos	30,61	31,25	36,36	23,52	40,00
Envolvimento dos professores	28,57	37,50	18,18	29,41	20,00
Envolvimento dos alunos	12,24	12,50	19,09	11,76	20,00
Conhecimento pedagógico	12,24	18,75	18,18	5,88	20,00
Material didático	12,24	---	---	29,41	---
Não tenho opinião formada sobre o assunto	4,08	---	18,18	---	---

Nessas análises, juntamente com o conceito de “desenvolvimento” adota-se o de “preocupação” que os educadores possuem, pois tem um papel importante na medida em que defende que é preciso ter em conta as necessidades e exigências específicas dos educadores que se implica em processos de mudança. Defende-se

aqui, que cada educador percebe as situações de forma diferenciada e se implica nelas em função do seu próprio esquema de desenvolvimento.

Isso repercute na dinâmica do processo de mudança que tem necessariamente de se adaptar às preocupações sentidas pelos próprios educadores em seu ambiente de trabalho.

Derivada das Tabelas 12, 13 e 14, permitiu comparar dados estatísticos sobre as “dificuldades que encontram para trabalhar como educadores nas escolas”, na relação entre o grau de escolaridade e o percentual de educadores do PROERD que perceberam as dificuldades citadas na primeira tabela citada. Assim pôde-se observar que quanto maior o nível de escolaridade, maior o nível de percepção dos problemas no âmbito da escola e de si mesmo como educador.

Nessa análise utilizou-se a dimensão profissional, contida nos “Fatores de evolução no desenvolvimento da maturidade de educadores”, Figura 9, adaptado para a realidade do educador social do PROERD.

Outras análises poderão ser feitas como as dimensões pessoal e processual, que caracterizará a maturidade que os educadores possuem com preocupações e problemas diferentes dos principiantes.

Por outro lado, alguns educadores com menos formação apresentaram percepções similares em relação a outros, que se encontram com mais tempo de atuação no Programa e com grau de escolarização avançado.

Percebe-se nessas análises que os instrutores do PROERD enfatizam questões comportamentais como a disciplina dos alunos e a falta de envolvimento com a aprendizagem, observados através do relacionamento com os professores e alunos, por vezes pela falta de interesse pelo trabalho realizado em sala de aula.

Observa-se ainda que o conhecimento pedagógico nesse item apresenta-se pouco enfocado, porém, nos itens 3.1, que versa acerca da “importância da formação teórica no desempenho da atividade como instrutor do PROERD”, 100% dos educadores apontaram que é importante. Ainda no item 3.5 sobre a: “necessidade de mais conhecimentos na área da educação”, 91,89% dos educadores acreditam que deve haver mais preocupação na aquisição de mais conhecimentos na área da educação para inferência direta nas suas atividades em sala de aula ou comunitária, e 8,11% acreditam não haver a necessidade de mais conhecimentos na área, pois o curso de formação do PROERD e sua prática cotidiana suprem suas necessidades.

Em última análise, e de acordo com as observações diretas realizadas em sala de aula, relatos desses educadores apontaram as dimensões ambientais e comportamentais, como preocupação em suas atividades letivas, em função do preenchimento em outros itens do questionário, de conceitos relacionados à aquisição de conhecimentos para o desempenho de sua atividade como educador social.

Para ajudar a confirmar a hipótese formulada acerca das etapas maturacionais do educador social do PROERD, vamos referenciar o trabalho mais difundido nos últimos anos, realizado por HUBERMAN (1992), que relaciona o ciclo vital dos professores às fases, anos de carreira. Esse trabalho trás uma similaridade no desenvolvimento da idéia acerca dos níveis maturacionais dos educadores sociais do PROERD, apesar do educador com maior tempo de trabalho possuir cinco anos.

Percebe-se ainda que no decorrer das declarações contidas nas análises, que a maioria dos educadores possui a concepção de que necessitam de mais conhecimentos para o desempenho de suas atividades em sala de aula.

O autor citado descreve que a primeira fase da carreira do professor, é o que denomina de entrada na carreira, que inclui as fases de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência traduz-se pelo choque com a realidade a preocupação consigo mesmo, as diferenças entre ideais e realidade.

Como se percebe no educador social do PROERD, a descoberta traduz-se pelo entusiasmo dos começos, a experimentação, o orgulho de ter as suas classes, os alunos, de fazer parte da condição de educador, mesmo não sendo professor.

De acordo com HUBERMAN (1992), as experiências podem ser ainda classificadas como fáceis ou difíceis. Para o educador do PROERD, fácil é a experiência construída pelo educador que mantém relações positivas com os estudantes, com sentido de domínio do ensino e mantêm-se entusiasmado, mesmo em condições desfavoráveis. Já o educador que, referem-se a experiências negativas, associam as questões a uma carga de trabalho excessiva, ansiedade, dificuldades com os estudantes, sentimento de isolamento.

Entre os quatro a seis anos de experiência, de acordo com o autor, ocorre a fase de estabilização, onde frequentemente ocorre o compromisso deliberado com a profissão. Observa-se nessa fase que o educador do PROERD apresenta maior sentimento de facilidade em lidar com as classes, domínio de um repertório básico

de técnicas de ensino (além das próprias do Programa), assim como ser capaz de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos estudantes. Essa última posição foi frequentemente flagrada por esse pesquisador, quando das observações diretas, adotada por alguns educadores do PROERD que possuíam mais que quatro anos de atuação no Programa, o que é perfeitamente viável quando este mantém os princípios básicos de cada lição, e considerar cada atividade prescrita.

Ainda nessa etapa, percebe-se que os instrutores do PROERD, apesar de terem a percepção da não integração de alguns professores no processo adotado pelo Programa, encontram-se mais integrados com os professores.

Outras fases de desenvolvimento são apresentadas pelo autor, como a experimentação, reenquadramento, procura de uma situação estável, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e ruptura, a qual não se tem certeza se o educador do PROERD caminhará.

De qualquer forma, apesar do educador do PROERD aplicar um programa que prevê certo roteiro de trabalho para cada lição, possui, de acordo com as análises, sua evolução não se constitui como um processo unívoco, mas deve ser entendida através de algumas variáveis, como a pessoal que encerra aspectos que influenciam os educadores como as relações familiares, de formação dentre outros. As de ambiente organizacional, que incluem a de subordinação técnica, regulações da profissão, expectativas sociais, dentre outras.

4.5.4 Um Modelo de Matriz Curricular Para o Educador Social do PROERD

A finalidade desta etapa da análise dos dados, não é pretensiosa a ponto de revolucionar as teorias que versam sobre o currículo, mas sugerir ou estabelecer um modelo de currículo baseado nas declarações contidas na pesquisa realizada com os educadores sociais do PROERD com o foco nas suas demandas formativas.

Como percebemos no assunto anterior, a formação inicial do instrutor do PROERD é uma função que progressivamente sofre mudanças qualitativas, e deve ser observada por pessoal especializado para estabelecer através de currículo para criar a seqüência de conteúdo para o programa de formação.

De acordo com GARCIA (1999, p. 77), a formação do educador, com vistas ao estabelecimento de um currículo de formação, 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.

Cada programa de formação possui, de forma explícita ou não, um modelo de educador, sendo o modelo de formação de educadores, como afirma ZEICHNER (1987, p. 299) “necessariamente político e ideológico, e deve implicar em questionamento e debate ético e ideológico.”

A formação do policial militar que atua no PROERD, não prevê, e exceto os que possuem formação pedagógica fora do sistema de formação de educadores do PROERD, tem a noção da integração de currículos, e podem orientar os próprios professores de como fazê-lo. O fato é que a maioria dos educadores não tem noção de que os currículos escolares geralmente têm o modelo segmentado e não sabem como possibilitar tal articulação.

Em ROMANS (2003, p. 167), entende que o educador social “necessita também de outras competências porque seu trabalho se desenvolve sob uma multifuncionalidade de papéis, de ambientes, de coletividades e de situações problemáticas e ambientais.”

A autora aponta ainda algumas competências profissionais, que o educador social deve ter que: cultivar, criar, construir, como habilidades conceituais, que são integradas pelos próprios conhecimentos da profissão, como: aprofundamento em elementos teóricos que provoquem reflexão acerca da prática diária; conhecimentos sobre aspectos legais administrativos, aspectos pedagógicos e antropológicos; favorecendo a formação em aspectos profissionais que possam melhorar otimizar sua ação como educador.

Outro aspecto está relacionado à formação em habilidades técnicas que de acordo com a autora “define estratégias que ajudem a chegar a um acordo sobre os objetivos, métodos de trabalho e elaboração de protocolos que simplifiquem processos, unifiquem critérios e facilitem o trabalho em grupo, as ações interdisciplinares da equipes e assegurem intervenções menos espontâneas e mais

sustentadas por apoios profissionais em diferentes campos da intervenção (2003, 168).”

Outra habilidade apresentada é a de “interação ou de comunicação, saber estar, saber ser ou aprender a ser”, que se acordo com a autora referem-se a atitudes e comportamentos que o educador social deve exercer.

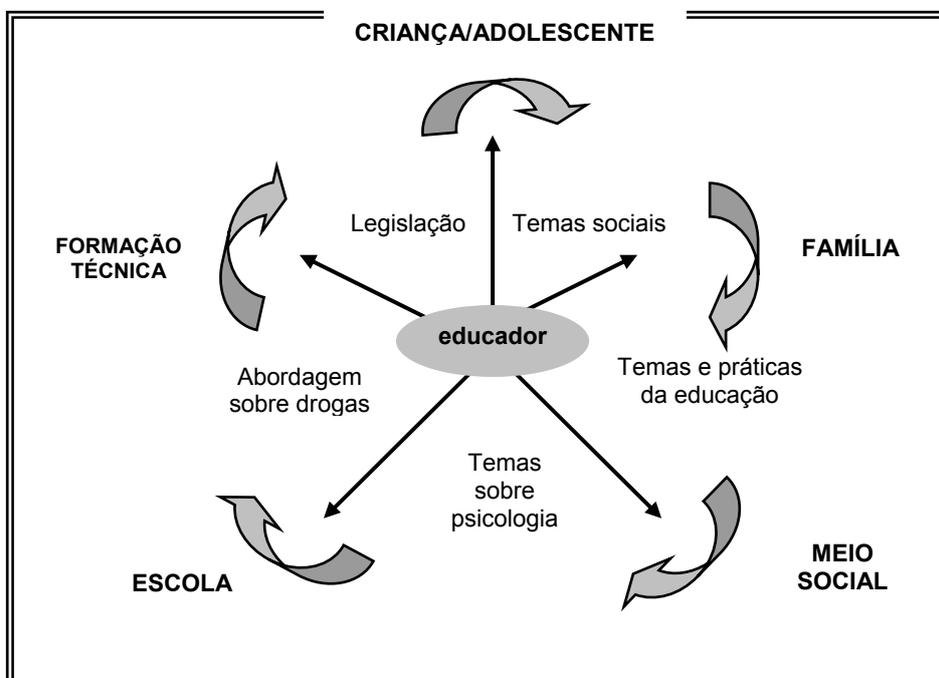
ROMANS (2003, 169) ainda refere-se à seleção de conteúdos que deve-se adotar, porém, com a adoção de alguns critérios, como:

“Investigar as necessidades sociais emergentes, a fim de realizar uma formação pró-ativa (...); fomentar através da formação, o interesse pela pesquisa de novas situações e problemáticas sociais (...); recolher as iniciativas e as colaborações que as pessoas possam apresentar e que, por sua experiência e reflexão, possam dar pautas de intervenção para as demais; oferecer itinerários de promoção para aquelas pessoas que queiram orientar a sua atividade para a sua formação, a administração ou outros aspectos profissionais dentro do âmbito dos serviços sociais; habilitar protocolos para que os educadores sociais possam aportar experiências e solicitar a formação que necessitam no exercício de sua profissão, mudando o procedimento que, às vezes, costuma se seguir (...).”

Após a análise das declarações dos instrutores do PROERD, no que se refere ao item 3.6 “temas importantes para ampliar a formação dos Instrutores do PROERD”, foi possível classificar os temas apresentados em cinco grandes temas, que são: temas e práticas da educação, abordagem sobre drogas, legislação, temas sobre psicologia e temas sociais. No item 3.6, um sexto tema foi classificado como “outros” que foi absorvido pelas cinco disciplinas aqui citadas.

Assim, este pesquisador elaborou um modelo de matriz, que representa graficamente as demandas de formação dos educadores sociais do PROERD, partindo de suas necessidades elencadas, de acordo com a Figura 10.

FIGURA 10 - MODELO REPRESENTACIONAL DE MATRIZ CURRICULAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O EDUCADOR SOCIAL DO PROERD



A composição gráfica da matriz apresentada representa um processo dinâmico de formação do conhecimento por parte do educador. Os temas, conforme descrito no parágrafo anterior, foram agrupados em “temas geradores” ou “temas significativos”, que posteriormente vão se constituir em “conteúdos”, e dirigem-se através de vetores às setas que dão à direção e a idéia de movimento em sentido horário, que representa a evolução do pensamento do educador social do PROERD, em função de seu desenvolvimento maturacional.

As setas vetoriais emanam de sua origem, que cartesianamente represente o ponto zero, ponto de partida, e que parte do próprio educador e de suas necessidades, que é um sujeito dotado de conhecimentos suficientes para a elaboração objetiva de suas necessidades formativas.

Ao lado de cada seta, que produz sentido horário, encontram-se os temas que aqui denominaremos de “primários”, que deram origem aos temas geradores, e que originam, na concepção inicial dos educadores sociais do PROERD, as primeiras noções do que é necessário para sua formação.

Notadamente, a construção do currículo passa necessariamente pela discussão da própria noção de teoria. A concepção da teoria que carrega implícita a

idéia de que, teoria descobre o real, de que há uma correspondência entre teoria e realidade. De uma forma ou de outra, de acordo com SILVA (1999, p. 11) “a teoria é sempre representacional, especular, mimética. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que, cronologicamente, ontologicamente, a precede. Assim, (...), uma teoria do currículo começaria por supor que existe, ‘lá fora’, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada ‘currículo’.”

Ainda o autor descreve que o currículo é o objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descreve-lo. Assim, a teoria não estaria limitada a apenas descrever, a explicar a realidade, mas de acordo com SILVA (1999, p. 85), “irremediavelmente implicada em sua produção”.

“Sim, o policial necessita de conhecimentos que se dirijam aquilo que é do seu dia a dia.” (quatro anos no PROERD – curso superior incompleto) – Policial Militar que discorreu sobre quais conteúdos teria interesse em conhecer.

Essa orientação curricular fornece os elementos importantes para a crítica social, desenvolvimento dos sujeitos enquanto protagonista de ações de educação preventiva e cultura da paz, e ativistas sociais para desempenhar eficazmente seu trabalho como educador reflexivo.

Ainda nesse sentido, CASTRO e orgs. (2002, p. 9), aponta que com relação à formação do educador,

“Não se completa apenas com nos termos da apropriação dos conteúdos da disciplina que se propôs a ensinar. Essa competência é sem dúvida indispensável por significar a qualificação do professor, mas persiste uma 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.”

4.5.5 O Olhar Diferenciado Para a Formação do Educador Social do PROERD

Algo que tem chamado atenção na análise dos dados desta pesquisa, e como característica de formação do próprio policial militar, está na capacidade de resolver problemas com certa facilidade no seu cotidiano de trabalho, seja no campo repressivo, administrativo e, agora, na condição de educador.

Possivelmente essa seja uma forte razão pela qual esse profissional tenha certo êxito no ambiente da sala de aula.

Em função da necessidade em identificar e mostrar que os instrutores do PROERD são sujeitos que possuem capacidades cognitivas específicas para solucionar problemas e, isso ocorre em função das demandas fornecidas no dia-a-dia da sala de aula, considerando-se a parca formação pedagógica obtida pelo policial militar em sua formação como instrutor do PROERD.

Ninguém coloca em dúvida que toda intervenção educativa necessita apoiar-se no conhecimento teórico e prático oferecido ao educador em parte pelas disciplinas que investigam os fenômenos envolvidos nos complexos processos educativos.

Como não poderia deixar de ser, a complexidade de nosso mundo social e cultural só pode ser adquirida mediante um sistema de aprendizagem completo dotado de diversos processos de aprendizagem úteis para metas e fins distintos (POZO, 2002, p. 46).

A hipótese aqui, é de que esse educador, apesar de sua (falta de) formação, tende a aliar sua experiência prática conseguida em seu processo histórico de desenvolvimento, com a resolução de problemas, mesmo que sem uma formação permanente, contínua, em serviço.

Nesta ocasião, abordaremos uma das capacidades intelectuais humanas, que é a solução de problemas, através da psicologia do processamento da informação. Como essa questão constitui tarefa específica da análise de psicólogos do processamento de informação, que constroem modelos explícitos acerca de como essas tarefas são solucionadas, não convém nesse trabalho realizar a abordagem com tamanha profundidade, em função do objeto dessa pesquisa e pela própria formação do pesquisador.

Assim resolveu-se congregiar alguns pressupostos de interesse da teoria em tela, e indícios de que esse educador é apto para solucionar, à sua maneira e de acordo com que o ambiente propõe os problemas decorrentes de seu trabalho docente.

De acordo com STERNBERG (2001, p. 250), “a solução de problemas é uma habilidade cognitiva complexa que caracteriza uma das atividades humanas mais inteligentes.” Assim o autor aponta que a experiência e o conhecimento trazidos à

situação pelo indivíduo determinam se uma solução será alcançada e como isso ocorre.

Dois elementos são de fundamental importância, de acordo com STERNBERG (2001, p. 251), e que influenciam a solução de problemas: "a natureza da tarefa (o *enviroment*) e o tipo de conhecimento trazido para o problema por aquele que o solucionará."

Observa-se na citação do autor, que o ambiente determina uma das influências para a resolução de problemas e, que em nosso caso é representado pela sala de aula. O tipo de conhecimento trazido pelos educadores sociais do PROERD são os da sua formação como instrutores do PROERD, da sua prática em sala de aula e para alguns, de outra formação educacional ou de experiências sociais.

Conforme o autor descreve (2001, p. 250), que um problema:

É uma situação na qual você tentando alcançar algum objetivo e deve encontrar um meio para chegar lá. (...) Para solucionar um problema você deve realizar algumas operações sobre o estado inicial para atingir aquele objetivo. Frequentemente existem certas regras que especificam as operações plausíveis, e estas são chamadas de restrições. (...) os tipos de problemas que mais frequentemente encontramos, encaixam-se em dois tipos: problemas escolares e problemas do mundo real.

Para a resolução de problemas, observa-se que existe um caminho a ser percorrido. Quanto maior o número de alternativas existentes, melhor a possibilidade no resultado final da resolução. Assim, quanto maior o número de caminhos para trilhar, aliado a qualidade desses caminhos, e a capacidade de quem resolve o problema em tomar a decisão de qual caminho tomar com o menor esforço e maior resultado. A isso constituirá a questão do manuseio das "operações sobre o estado inicial", que definirá o grau de sucesso dos resultados.

Essa parece uma dimensão um tanto que cartesiana, porém o autor ressalta que os problemas que mais encontramos são os de origem escolar e os do mundo social. Mas a aprendizagem da solução de problemas, de acordo com POZO (1998, p.15), "somente se transformará em autônoma e espontânea se transportada para o âmbito do cotidiano." Ou ainda de acordo com o autor, ajudaria muito se os currículos de formação fossem orientados para a solução de problemas, nas áreas de conhecimento de interesse que, produziria no educador "planejar situações suficientemente abertas para induzir nos alunos uma busca e apropriação de

estratégias, adequadas não apenas para dar respostas escolares como também às da realidade cotidiana.”

Ainda, STERNBERG (2001, p. 252) acrescenta que “os problemas mais importantes e difíceis que encontramos para solucionar, são aqueles da vida cotidiana, fora da sala de aula.”

O problema diferencia de um exercício, de acordo com POZO (1998, p.16) na “medida em que, neste último caso, dispomos e utilizamos mecanismos que nos levam, de forma imediata à solução. (...) De forma sintética, podemos dizer que a realização de exercícios se baseia no uso de habilidades ou técnicas sobreaprendidas (ou seja, transformada em rotinas, automatizadas como consequência de uma prática contínua).”

A isso podemos chamar de ações rotinizadas, que por um lado pode especializar como pode esgotar e depauperar a prática dos sujeitos envolvidos, de acordo com o tipo de tarefa que é realizada.

Assim, a orientação para solução de problemas deve constituir em um contínuo na vida educacional dos profissionais que atuam no campo da educação.

A solução de problemas, de acordo com o autor, representa uma demanda cognitiva e motivacional maior do que simplesmente técnicas sobreaprendidas previamente, o que pode não ser suficiente para alcançar a solução, além das estratégias, conhecimentos conceituais, atitudes, que ainda são exigidas.

Para melhor compreensão dessa questão foram selecionadas algumas frases que caracterizam o pensamento dos educadores sociais do PROERD orientados à solução de problemas. Nesse sentido foram adotadas três dimensões de análise: a importância da teoria, teoria-prática e resolução de problemas.

(1) *“Maior conhecimento e responsabilidade em sala de aula e identificação dos problemas familiares.” (três anos no PROERD – nível médio).*

(2) *“É evidente que para essa atuação tão especial como a nossa quanto mais estivermos preparados, melhor poderemos estar fazendo a diferença.” (cinco anos no PROERD – pós-graduação latu sensu)*

(3) *“Prepara melhor os PMs para situações críticas em sala.” (dois anos no PROERD – curso superior completo).*

(4) *“Experiências anteriores fornecem subsídios para argumentação e domínio de sala.” (cinco anos no PROERD – nível médio).*

(5) *“Foi fundamental, visto que sem um preparo social e específico da área, o objetivo não seria alcançado.” (cinco anos no PROERD – pós-graduação strictu sensu).*

A frase (1) relaciona o conhecimento adquirido através da teoria, para a identificação e resolução de problemas familiares.

As frases (2) e (3) também fazem referência à importância da teoria na preparação do sujeito para as intervenções em sala de aula. As duas frases citadas apontam a “preparação” como condição para o sucesso e atuação em situações críticas da sala de aula para os educadores.

As declarações (4) e (5), fazem referência mais diretamente às experiências práticas, mesmo sem os educadores levarem em conta suas teorias implícitas. Isso fica claro quando falam das “experiências anteriores” e num “preparo específico da área”, que fornecem habilidades específicas para o trabalho em sala de aula. A última frase caracteriza o “preparo social específico da área”, como resultado de seu aprendizado prático.

Todas as declarações trazem em seu conteúdo, mesmo que de forma implícita, o trabalho no campo de problemas sociais, que por definição, são considerados como problemas mal definidos ou pouco estruturados, que se caracterizam não somente pela falta de definição das condições iniciais do problema, mas também pela ausência de uma solução “correta”, comumente aceita.

A falta de restrições na definição do problema e da sua solução, e a necessidade em lidar com soluções alternativas para o mesmo problema são características dos problemas de origem social. De acordo com POZO (1998, p. 38), em consequência disso, a “integração de diferentes perspectivas, a compreensão do ponto de vista dos outros, a empatia ou o chamado pensamento relativista, são as habilidades mais exigidas na resolução de problemas sociais.”

Outro aspecto dos problemas de origem social é que a sua compreensão requer a utilização do que o autor denomina de “esquemas de causalidade múltipla” ao invés de “esquemas simplificados de causalidade linear” (POZO, 1998, p. 38). Isso faz com que os principiantes tendam a formular explicações lineares, simplistas, ao invés de complexas interações de fatores.

(1) *“Nos capacitando para atuar em sala de aula.” (quatro anos no PROERD – nível médio).*

(2) *“Na preparação das aulas e procedimentos.” (quatro anos no PROERD – curso superior incompleto).*

(3) *“O curso tem pouca duração na realidade, o instrutor tem que buscar outras orientações e formação para complemento.”*

(4) *“O curso de magistério contribuiu e muito para o meu trabalho atual.” (cinco anos no PROERD – nível médio).*

As declarações (1) e (2), referem-se aos cursos de formação do PROERD, onde apontam que os conhecimentos iniciais propiciam condições para a aplicação do curso em sala de aula e “preparação de procedimentos”.

Os procedimentos referidos pelo educador do PROERD podem ser explicados por intermédio da teoria da aquisição de habilidade de ANDERSON (1983), onde a “solução especializada de um problema envolveria a conversão de um conhecimento verbal ou declarativo, formado por instruções e regras, em uma seqüência de procedimentos executados de forma rápida e automatizados (...)”. Os procedimentos, sem uma noção de teoria que o acompanhe podem tornar estéril para a compreensão do educador do que realmente está a ser realizado.

Já a frase (3), dentre outras com conteúdo similar existentes no corpo da presente pesquisa, mencionam que o curso de instrutor do PROERD não trás elementos teóricos suficientes para a sua prática como educador. A frase (4) menciona que o “curso de magistério”, mesmo no ensino médio, contribuiu para o desempenho de sua prática laboral.

Algumas ações utilizadas para solucionar problemas dependem tanto do tipo de conhecimento que os sujeitos possuem como das características do conteúdo ao qual se aplicam (POZO, 1998, p. 28). Isso comprova que existe uma relação direta entre a quantidade e qualidade dos conhecimentos que os envolvidos necessitam e a natureza dos problemas para o resultado na sua intervenção.

Pos isso não resolve apenas “treinar” os sujeitos envolvidos, em nosso caso os educadores sociais do PROERD, para resolver as questões diversas nos campos da educação preventiva e outras intervenções sociais, ou seja, conforme descreve o autor (1998, p. 29) independentemente dos conteúdos concretos aos quais se

aplicam, mas parte-se do pressuposto de que o uso de habilidades cognitivas é, em grande parte, condicionado pelo conteúdo das tarefas às quais são aplicadas.

(1) *“Prática e teoria devem andar juntas – pesquisas.”*

(2) *“Serve como base para as variações na prática.”*

(3) *“A teoria é base e suporte para o desenvolvimento do conhecimento, auxiliando para o repasse das informações e orientações ao público.”*

(4) *“Considero teoria e prática juntas, facilitam o desenvolvimento dos meus alunos.”*

Aqui se observa a importância que esses educadores reputam à teoria e à prática. Os extratos de declarações dizem muito acerca de sua finalidade no contexto profissional de cada educador. Cada um desses tem representações acerca de sua aplicação, seja no desenvolvimento pessoal deles, dos alunos, da escola, como a que cita “facilita o desenvolvimento dos meus alunos”.

Outra citação afirma que “devem andar juntas”, ou seja, deve haver um compromisso de cada educador em buscar conhecimentos para a melhoria de sua prática laboral, ou da organização em que está vinculado. Além de outras dimensões, como a facilidade para o desempenho na resolução de questões educacionais e sociais.

Afirma ainda que, a teoria proporciona a “variação na prática”, pois dá elementos para as intervenções no cotidiano de sua ação docente, por intermédio do “desenvolvimento do conhecimento” desses educadores que atuam no PROERD.

O instrutor do PROERD tem a consciência, segundo esse enfoque, que a eficiência na solução de problemas não depende da disposição de estratégias ou habilidades gerais transferíveis, válidas para qualquer caso, e sim dos conhecimentos específicos para a ação sobre o problema.

Assim, o rendimento em seu trabalho nas intervenções sociais, seja nas escolas ou em outros espaços sociais, será mais eficiente quando dispuser de conhecimentos tanto dos conceitos na sua área como de procedimentos específicos para a resolução desses problemas, e não porque se diferenciam na sua capacidade de processamento ou porque possuam estratégias gerais diferentes das demais pessoas. Isso caracteriza o especialista, ou o perito em determinada área do conhecimento.

Assim, de acordo com POZO (1998, p. 30), “dada à especificidade, a maior eficiência na solução de problemas pelos especialistas, não seria a uma maior capacidade cognitiva geral e sim aos seus conhecimentos específicos. Sem negar a possível influência de certas predisposições ou diferenças individuais restritas a áreas específicas (...).”

Outros dois aspectos importantes são de que os especialistas podem utilizar de forma ideal os recursos cognitivos disponíveis na própria área de especialidade. A perícia pode também ser um efeito da prática e, por conseguinte, a solução de problemas não só pode ser treinada, mas, deve sê-lo através de muita prática.

Para encerrar esse enfoque, POZO considera que a eficiência na solução de problemas depende muito da disponibilidade e da ativação de conhecimentos conceituais adequados, ou seja, a relação entre o domínio de habilidades procedimentais e a aquisição de conhecimento conceitual (1998, p. 32).

De acordo com POZO (1998, p. 32) “a importância que esse enfoque concede ao conhecimento de fatos e conceitos na solução de problemas, provoca uma insistência nas diferenças entre conhecimentos específicos e especialistas e principiantes, devido não somente a um aumento quantitativo da informação específico disponível na memória, mas também a uma reestruturação dessa informação que dá origem à estruturas conceituais novas e mais eficazes”.

O Quadro 5, desenvolvido pela ação de análise dos resultados da presente pesquisa por esse pesquisador, corresponde à coleta de informações através das declarações selecionadas e extraídas dos questionários, que incidiram na construção de um quadro conceitual das “Concepções dos instrutores do PROERD acerca da teoria e prática orientados pela abordagem da solução de problemas”.

**QUADRO 5 - CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOCIAIS DO PROERD
ACERCA DA TEORIA E PRÁTICA ORIENTADOS PARA A
ABORDAGEM DA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS**

Modelo: TEORIA + PRÁTICA → RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (melhoria na ação docente)		
TEORIA	TEORIA + PRÁTICA	CONCEPÇÃO DO RESULTADO PELO INSTRUTOR DO PROERD
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacita ➤ Preparo de aulas e procedimentos ➤ Tem que buscar outras orientações e formação ➤ Magistério contribui 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Devem andar juntas ➤ Base e suporte para o desenvolvimento do conhecimento ➤ Base para as variações na prática ➤ Facilita o desenvolvimento dos meus alunos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecimento e responsabilidade ➤ Identificação dos problemas familiares ➤ Quanto mais estivermos preparados ➤ Prepara para situações críticas ➤ Experiências anteriores fornecem subsídios ➤ Preparo social e específico da área
<p>As ações envolvidas (verbos):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ TEORIA: Capacita, prepara, busca, orienta, forma, contribui. ➤ TEORIA + PRÁTICA: conjuga, suporta, desenvolve, varia, facilita. ➤ RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: conhece, desenvolve, identifica, prepara, experiencia. 		

Esse quadro apresenta um modelo conceitual sobre a importância da teoria e a prática, bem como as expectativas desses educadores quanto aos resultados da inclusão da teoria + prática e percebe-se que dentre as várias possibilidades, o educador social do PROERD pode ser caracterizado como um sujeito que se desenvolve a partir de sua própria ação docente.

Esse educador passa agora suas preocupações, a não apenas ter certeza que aprendeu adequadamente a aplicar um currículo de quarta e sexta série do ensino fundamental do PROERD, mas também a resolver problemas de outras ordens, como questões pedagógicas e didáticas e opinar em situações do cotidiano escolar, como a indisciplina dos alunos e outros.

Apesar de não reduzir os problemas escolares ao formato de tarefas do cotidiano da escola, parece que os educadores sociais do PROERD enfrentam agora as tarefas escolares como verdadeiros problemas, desafios, contextualizados no seu dia-a-dia.

De acordo com Vygotsky, quanto mais próximo da realidade de desenvolvimento histórica do sujeito, melhores serão os resultados mediacionais.

Assim, a teoria que precede provê à prática compreensão genuína de conceitos científicos e por sua vez implica apreensão dentro de um sistema conceitual. Isso permite ainda que o educador social do PROERD interiorize seus próprios instrumentos de mediação com sua estrutura intrínseca e com sua modalidade e sistema de uso escolar, posicionando-o frente a atividades que demandem tarefas cognitivas, que exijam motivação completamente diferente a que impulsiona o desenvolvimento espontâneo em contextos do cotidiano da escola (VYGOTSKY, 1991a).

Esse modelo de educador social do PROERD, que se desenvolve a partir dessa relação teoria + prática → educador que resolve problemas do cotidiano, requer sujeito ativo, que permita certos graus de tomada de consciência das próprias operações intelectuais e, com eles, o domínio crescente e voluntário de sua própria atividade.

5 CONCLUSÃO

O trabalho de prevenção ao uso/abuso de drogas deve encontrar espaço em todos os meios possíveis com o fim de alcançar resultados concretos. A educação formal é um dos espaços, e conforme a posição de muitos pesquisadores, o mais adequado.

Esses esforços em prol da educação preventiva deve ter o incentivo para a formulação de uma cultura de prevenção. Para que isso ocorra, torna-se necessária que a questão droga, esteja contextualizada com outras temáticas sociais, e não trabalhada de maneira isolada.

A prevenção consiste em um conjunto de informações científicas e uma maneira de tratar sobre o assunto sem prejuízos ou tabus, com ampla abordagem sobre saúde, através de canais educacionais com ênfase na valorização da vida.

As propostas de educação preventiva envolvem 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.

A eficácia de programas de prevenção de drogas depende do conhecimento prévio das condições do ambiente e das características demográficas da população porque é essa informação que irá definir o tipo de intervenção que será realizada, prevenção primária, secundária ou terciária.

A escola necessita adotar claramente propostas às temáticas sociais através da prevenção com enfoque no campo educativo, nas searas que abordem temas sobre cultura da paz, drogas, sexualidade, família, consciência ambiental, cultura política, dentre outros. De acordo com FREIRE (1988), a educação é conhecimento e conscientização e o diálogo é a característica da formação do pensamento crítico. Dessa forma, o aluno é o sujeito a quem se deve proporcionar a oportunidade de uma participação crítica e democrática nos debates sobre drogas.

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", pois de acordo com o autor, a construção de

conhecimentos e conteúdos programáticos compete aos docentes e não aos educadores sociais.

A tarefa do educador social é prevenir e intervir em situações de desvio ou risco social, de forma a criar mudanças qualitativas no meio social. Deverá exercer intencionalmente influências positivas nos indivíduos. A educação social atua concomitantemente com outros trabalhadores sociais de modo interdisciplinar na proteção e promoção sociais.

Uma das atribuições do educador social é a de educar para o desenvolvimento humano, e isso implica em ter em conta pessoas, os seus rostos, as suas necessidades, os seus desejos e as suas escolhas, e o objeto de estudo da educação social é, portanto, a ordem das práticas, processos, fenômenos, quer dizer, à ordem da “realidade educativa”.

O estudo sobre a formação dos instrutores do PROERD, e sua caracterização como educador social, não se constitui como um designativo, um rótulo, mas uma construção consciente legada a esses profissionais através de uma formação adequada às suas necessidades cotidianas.

Os educadores sociais do PROERD sentem a necessidade de formação continuada, fato constatado e discutido em várias seções do parágrafo 4, resultados e discussão.

Ele 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, acumulativa e que combina uma variedade de aprendizagens.

Em muitas declarações extraídas dos questionários, fica clara a idéia do educador social do PROERD, que a sua formação deve ser sistemática e organizada. Entende ainda que abarque sua carreira como educador e para que isso se proceda, necessita de conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento para o “aprender a ensinar”.

Quando uma educadora social do PROERD declara no trecho de uma frase extraída de seu questionário, onde diz que “uma educação tão especial como a nossa precisa de mais formação para a sala de aula”, subjaz em seu entendimento desafios como a seleção do conteúdo mais adequado a cada turma, à interação sujeito-meio, e outros, definidos como espaço que proporciona sentido a essa formação como processo.

Nesse sentido a preocupação de cada educador social do PROERD pela eficácia de sua formação inicial e contínua aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizadas, da sua adaptação ao intrincado papel que ele passa agora a ter, de professor-instrutor-educador e à diversidade dos contextos em que a ação educativa vai se desenvolver.

Mas formar esse educador em quê e para quê?

Esse foi o grande dilema, e o desafio deste trabalho de pesquisa. A construção de si próprio é um processo de formação, que dá forma, ritmo e põe em contato diferentes fontes de movimento.

Como apontado por ESTRELA (1997):

“Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de interações. Ter acesso ao modo com que cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. Um percurso de vida é assim, um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação, identificando-o em um desenrolar complexo, um conjunto em movimento, uma globalidade própria à vida de cada pessoa.”

Um dos aspectos levantados nesta pesquisa foi revelar que há um processo dialético, que imprime movimentos, histórico-cultural, dinâmico na transposição, produção e/ou re-produção de identidades conferidas a esse profissional que, ora na condição de policial militar repressor para o de educador. Um sujeito que possui múltiplas identidades e encontra sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade. A autora denomina a identidade profissional como “montagem compósita”, pois é construída por intermédio de saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica da profissão.

Os diferentes contextos de atividades realizadas por esse educador, antes de ingressar no Programa, proporcionou a ele através da interação social, que é fruto de experiências anteriores obtido no sistema de relações sociais, um novo olhar sobre si mesmo e sobre sua formação.

Observou-se ainda que, educadores sociais do PROERD podem aplicar o Programa em escolas públicas e particulares. Podem ainda atuar simultaneamente em escolas das áreas centrais e de periferia das cidades e nas zonas rurais, em áreas rurais vincula o trabalho em quatro comunidades indígenas no Estado, ou ainda trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais.

Nesse sentido, observa-se que a ação de formação constitui em um conjunto de condutas de interações entre formadores e formandos que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe intencionalidade de mudança.

Os educadores sociais têm ainda a idéia subjacente de que a mudança nesses elementos não é uma tarefa fácil, a gestão da mudança se torna difícil dado que devemos ter em conta os processos de aprendizagem que são pessoais.

Esses educadores apresentaram diferentes preocupações em sua ação pedagógica. Isso comprova que cada educador percebe as situações de forma diferente e se implica nelas em função do seu próprio esquema de desenvolvimento. Isso repercute no fato de que a dinâmica do processo de mudança tem necessariamente de se adaptar às preocupações sentidas pelos próprios educadores.

Essa questão comprova que o desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira, desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo. O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa e que combina uma variedade de aprendizagens.

Os educadores sociais do PROERD também apontaram em suas declarações que necessitam de maiores conhecimentos na área da educação.

A complexidade da sala de aula é caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade. Os educadores podem lidar diariamente com situações complexas, e considerando o ritmo acelerado das atividades e as múltiplas variáveis e interação, ocorre muitas vezes poucas oportunidades para que os educadores possam refletir acerca dos problemas e trazer seus conhecimentos à tona, para analisá-los e interpretá-los.

A investigação proporcionou informações imprescindíveis para melhor explicar e compreender as necessidades dos educadores em cada uma das etapas do desenvolvimento maturacional que pode explicar como o educador alcança a maturidade profissional através de um processo de evolução que vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica ou filosófica.

Outro aspecto importante desse trabalho relaciona a formação do educador, com vistas à criação de currículo para a constituição desses profissionais, de forma

a preparar uma formação consoante às funções sociais que desempenharão. Não apenas como controle de certificação ou permissão para exercer a atividade docente e a formação do educador, mas para propiciar condições de que esse sujeito seja agente de mudanças e contribuir para a socialização e reprodução da cultura, como agentes reflexivos.

O propósito da educação é ensinar aos estudantes a serem competentes no sentido mais geral do termo, a serem capazes de ler, escrever, usar computadores, raciocinar, manipular símbolos e conceitos visuais e verbais, ou entender e construir conceitos de educação preventiva.

Os signos e símbolos ganham novos significados compartilhados na medida em que vão sendo consagrados pelo uso durante a atividade conjunta, ou seja, educadores, alunos, professores. Esses princípios nos permitem compreender quais contextos educativos seriam mais produtivos para o ensino e o aprendizado na formação desses educadores sociais.

É nesse sentido, busca-se uma formação para esse profissional da segurança pública que passa agora a desempenhar suas atividades no campo da educação para a prevenção.

O presente estudo promove a discussão sobre as possibilidades de criar alternativas para a formação continuada do educador social do PROERD. Proporciona parâmetros para essa formação, responde, mesmo que parcialmente questões que há muito ficaram omitidas ou mascaradas, como por exemplo, por que não foi revelada qual epistemologia utilizada para a elaboração do *DARE* norte americano.

Temos ainda a necessidade de rever o currículo básico para a formação desses instrutores do PROERD no sistema nacional. Se há um sistema de formação básica do instrutor do Programa deve-se observar as peculiaridades regionais de cada estado, município, bairro. A formação não deve ser de maneira “padronizada”, mas articulada com a necessidade, características, morfismos sociais.

Tudo isso permite pensar esse profissional como um sujeito que pode desenvolver suas competências como educador, ou seja, compreender com mais aptidão a necessidade de constituir seus saberes, variar esquemas de ação e disponibilizar com eficiência o repertório de condutas disponíveis. Isso é conseguido por intermédio de aprendizagem que se dá pela modificação de esquemas cognitivos desse educador a partir de suas interações com o meio.

No Paraná, estuda-se atualmente, a partir desse trabalho, a melhor forma de implantarmos a formação continuada para os policiais militares que atuam no PROERD, um trabalho que será pioneiro no sistema de formação DARE/PROERD, nos 58 países onde é aplicado.

A concepção de “educador social” tem encontrado espaço nas discussões com os cinco Centros de Treinamento do PROERD²⁴, que de acordo com entendimento entre os Coordenadores Regionais, dentre em breve, será adotado por todos os estados 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, acha adequada a postura da formação continuada com vistas à constituição do educador social.

Esse educador entende ainda que, necessita também de outras competências porque seu trabalho se desenvolve sob uma multifuncionalidade de papéis, de ambientes, de coletividades e de situações problemáticas e ambientais. Tais competências profissionais que o educador social deve, ter que cultivar, criar, construir, como habilidades conceituais que são integradas pelos próprios conhecimentos da profissão, como: aprofundamento em elementos teóricos que provoquem reflexão acerca da prática diária; conhecimentos sobre aspectos legais administrativos, aspectos pedagógicos e antropológicos; favorecendo a formação em aspectos profissionais que possam melhorar, otimizar sua ação como educador.

De relevância na análise dos dados desta pesquisa e como característica de formação do próprio policial militar, é a capacidade de resolver problemas com certa facilidade no seu cotidiano de trabalho, seja no campo repressivo, administrativo e, agora, na condição de educador social, onde alia sua experiência prática adquirida em seu processo histórico de desenvolvimento, com a resolução de problemas, mesmo que sem uma formação permanente, contínua, em serviço.

Essa habilidade cognitiva é complexa e caracteriza como uma das atividades humanas mais inteligentes. A experiência e o conhecimento trazidos à situação pelo indivíduo determinam se uma solução será alcançada e como isso ocorre.

²⁴ Os Centros de Treinamento 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 instrutores, mentores e masters para o desenvolvimento de atividades letivas.

Como o objetivo desse trabalho foi o de verificar quais as concepções sobre uma determinada parcela da realidade, e aí se buscou o olhar desse profissional sobre a sua formação, conseguiu-se concluir aspectos importantes para a sua constituição como educador.

Buscou-se nesse processo de investigação, comprovar através da pesquisa, que esse profissional pode tornar-se verdadeiro profissional na área da educação social, orientado para a resolução de problemas, autônomos na transposição didática e na escola de estratégias, capaz ainda de trabalhar em sinergia com equipes pedagógicas no âmbito de estabelecimentos de ensino, no que se refere a intervenções em educação preventiva e a gerir sua formação contínua.

Assim foi possível comprovar que, conclusões tendenciosas utilizando-se do artifício da “pesquisa científica”, não prosperassem, com o intuito de, por vezes, tentar descaracterizar o Programa e desqualificar o próprio policial militar, na condição de educador, por esse não possuir formação adequada ao desempenho de sua função social, mas na sala de aula.

Importa ressaltar, que em defesa de trabalhos sociais, antes de mais nada, o que importa são intervenções que achem seu espaço nas comunidades e produzam resultados positivos. Um programa educacional como o PROERD tem o compromisso da qualidade por parte de Instituições centenárias como as Policiais Militares no Brasil. Pesquisas têm comprovado sua qualidade, a necessidade de implementações, desconstruções que são necessárias a atender as demandas das salas de aula, das famílias, do entorno social, dentre outros.

Como dizia João Cabral de Melo Neto, em sua obra “A lição de pintura”: “Quando nenhum está acabado, disse o pintor, se pode sem fim continuá-lo, primeiro ao além de outro quadro que, feito a partir de tal forma, tem na tela, oculta, uma porta que dá a um corredor, que leva a outra e a muitas outras”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. **Violência nas escolas**. Brasília UNESCO, 2002
- ALVES, R. **Caracterização dos adolescentes internados por álcool e outras drogas na cidade de Curitiba**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001.
- ANCEL, M. **Polícia e sociedade**. Rio de Janeiro: Revan, 1991.
- ANDERSON, D. S. Novas tendências de formação de professores: aquisição de uma identidade profissional. Paris: OCDE, 1983173
- ANDERY, M. A. **Uma sociedade voltada para o futuro**. Temas em Psicologia. São Paulo: Cadernos USP, 1993.
- 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.
- ANDRADE, A. G.; BASSIT. A. Z. e cols. **Avaliação de programas de prevenção de drogas**. São Paulo, GREA-D.A. Inc/USAID, 1995.
- ANDRADE, A. G.; BASSIT. A. Z. e cols. **Avaliação de programas de prevenção de drogas**. São Paulo: GREA-IOq-HC-FMUSP, 1995.
- AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- BANDURA, A. **Modificación de la conducta. Análisis de la agresividad e la delincuencia**. Mexico: Trillas, 1997.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BARATA, A. **Introdução a uma sociologia da droga**. In: Mesquita F, Bastos IB, organizadores. Drogas e Aids: estratégias de redução de danos. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BAPTISTA, I. **Educador social – especialista de mãos vazias**. Artigo a página da educação. Universidade Portucalense. Porto. Em: www.apagina.pt/arquivo, 2005.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BUCHER, R. **Drogas e drogadição no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal**. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Justiça. Conselho Federal de Entorpecentes. **Legislação sobre entorpecentes no Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional de prevenção ao uso de drogas**. Brasília: MEC/SEPESPE, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Meio ambiente e saúde. Ministério da Educação. Brasília, 2001.

BUCHER. R. **Drogas e drogadição no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

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, v. 25, n. 4, p. 299-305.

_____. **A escola e as drogas: realidade brasileira e contexto internacional**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1992.

CARLINI-COTRIM, B.; CARLINI. **O consumo de solventes e outras drogas em crianças e adolescentes de baixa renda na cidade de São Paulo**. Parte I: Estudantes de primeiro e segundo grau da rede estadual. Revista da Associação Brasileira de Psiquiatria. *Asociación Psiquiatrica de la América Latina*, 1987.

CARNEIRO LEÃO, E. **Os valores na educação**. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília: INEP, 1985.

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.

CASTRO, E. A. e orgs. **Educando para o pensar**. São Paulo: Pioneira, 2002.

CENTRO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE DROGAS PSICOTRÓPICAS. I **Levantamento domiciliar sobre uso de drogas psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo as 107 maiores cidades do país**. Escola Paulista de Medicina. São Paulo, 2001.

CHALOULT, T. L. *Une nouvelle classification des drogues toxicomanogènes*. Paris, 1971.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COLE, M; SCRIBENER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

COSTA, A. T.; SILVA, R. P. **Ludicidade**: o resgate da cidadania através do lúdico. São Paulo: UNESCO/Nestlé, 2001.

CRUZ, A. R. **Educar para prevenir el abuso de las drogas**. Rio de Janeiro: Ed. Universidade de Santa Úrsula, 1991.

_____ **Redução do Espaço do idoso por dependência física e psicológica ao abuso de drogas**. Um estudo do neto ao avô. Belo Horizonte, 1993. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais.

DANKHE, G. L. *Investigación y comunicación*. México: McGraw-Hill, 1976.

DE ANTONI, C.; HOPPE, M. W.; MEDEIROS, F. KOLER, S. H. **Uma família em situação de risco: resiliência e vulnerabilidade**. Interfaces: Revista de Psicologia, 1999.

DELAFRANCE, B. *La violence à l'école*. Paris: Syros, 1998.

DELAY, J.; DENIKER, P. *Méthodes chimiothérapiques en psychiatrie; les nouveaux médicaments psychotropes*. Paris: Masson, 1961.

DEMBRO, R. *A personal reflectiion on information contrl and agency failure: the case of New York State Agency*. New York: International Journal of Addctions, 1995.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1991.

DISTRITO FEDERAL. **Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência**. Manual do Mentor. Brasília: Polícia Militar do Distrito Federal, 2004.

DUBET, F. Les mutations du système scolaire et la violence l'école, en les cahiers de la sécurité intérieure. Paris, n° 15, 1994.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

DEMO, P. **Aprendendo a aprender com o professor**. Análise de experiências recentes. Curitiba: Base, 1998.

_____ **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1991.

DERRIDA. J. **Positions**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

DUPRE, D.; MILLER, N.; GOLD, M.; ROSPENDA, K. ***Initiation and progression of alcohol, marijuana, and cocaine use among adolescent abusers***. New York: The American Journal on Addictions, 1995.

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

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

ECO, H. ***Como de faz uma tese***. São Paulo: Perspectiva, 1995.

ERIKSON, E. H. ***Infância e Sociedade***. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESTEVES, O. P. ***Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar?*** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1995.

ESTRELA, M. T. e orgs. ***Viver e construir a profissão docente***. Porto: Porto Editora, 1997.

ESTRELA, A. ***Teoria e prática da observação de classes***. Lisboa: INIC, 1986.

FEIMAN-NEMSER, S. ***Teacher preparation: structural an conceptual alternatives***. New York: McMillan, 1990.

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.

FERRY, G. ***El trayecto de la formación***. Madrid: Paidós, 1991.

FINK, A. ***How to sample in surveys***. Thousand Oaks: Sage, 1995.

FOUCAULT, M. ***Antioedipus: capitalism and eschizophrenia***. Prefácio à edição em lingua inglesa de Gilles Deleuze e Félix Guatarri. Nova York: Viking Press, 1977.

FRANCO, M. L. P. B. ***O que é análise de conteúdo***. Cadernos de Psicologia da Educação. São Paulo: PUCSP, n. 7, p. 1-31, ago. 1986.

FREIRE, P. ***Educação e mudança***. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____ ***A importancia do ato de ler***. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, M. F. Q. Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo: que identidades e que estratégias de sobrevivência psicossocial estão sendo construídas? ***In: Educar em Revista***. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

FREUD, S. ***El malestar de la cultura***. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

FULAN, M. ***The new meaning of education change***. Chicago: Teacher College Press.

GALDUROZ, J. C.; NOTO, A. R. **IV Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em 10 capitais brasileiras**. São Paulo: CEBRID, CONFEN, 1997.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, E. ***Educating teachers for language minority studies***. New York: Mcmillan, 1990.

GESSEL, A. **A criança dos 5 aos 10 anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GILVARY, E. ***Substance abuse in Young people***. New York: Journal Child Psychological Psychiatric: 2000.

GIMENO, J. ***La formación del profesorado de EGB***. Madrid: MUI, 1980.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Consciencia hay acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1990.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GONZÁLES, M. T. ***Inovación educativa: teorías y procesos de desarrollo***. Barcelona: Humanitas, 1987.

GRANJEIRO, L. H. F. **A academia vai à academia**. Uma experiência de formação para policiais. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

GUSKEY, T. ***Staf Development and the processo of teacher change***. New York: Educational Researcher, 1986.

HABERMAS, J. ***Théorie de l'Agir Communicationnel***. Paris: Fayard, 1987.

HARACEMIV, S. M. C. **O professor e o programa de EJA de Curitiba: repensando o que é afirmado, negado e sugerido**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

HOLANDA. A. B. **Dicionário da lingual portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

HOLDER, H. D.; BLOSE, J. ***Alcoholism treatment and total health care utilization and costs***. New York: 1986.

HONORÉ, B. ***Para una teoría de la formación***. Madrid: Narcea, 1980.

HUBERMAN, M. ***The lives of teachers***. London: Casel, 1992.

KANDEL, D. **Adolescent drug abuse**. New York: Journal of American Academy of Child Psychiatry, 1982.

KANDEL, D.B.; YAMAGUCHI, K. **From beer to crack: developmental patterns of drug involvement**. New York: American Journal of Public Health, 1993.

KANDEL, D.B.; DAVIES, M. **High school students who use crack and other drugs**. New York: Archives of General Psychiatry, 1996.

KNOWLES, M. **The adult learner: a neglected species**. Houston: Gulf, 1894.

KROATH, F. **How do teachers change their practical theories**. Cambridge Journal of Education, vol. 19, nº 1, 1989.

LANDSHEERE, G. **La formación de los enseñantes de mañana**. Madrid, Marcea, 1979.

LAPATE, V. **Formação de multiplicadores de informações preventivas sobre drogas**. Florianópolis: Gráfica UFSC, 2002.

LOFLAND, J.; LOFLAND, L. **Analysing social settings: a guide to qualitative observation and analysis**. Belmont: Wadsworth, 1984.

LOPES, J. E. **As representações sociais de prevenção ao abuso de drogas dos professores do ensino fundamental: um estudo de caso**. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.

LÜDKE, M; ANDRÉ, A. D. E. M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, A. A. **Educação e prevenção ao abuso de drogas: limites e possibilidades**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

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-APAL, 1991.

MARX, K. **Manuscritos de 1844**. Paris: Editions Sociales, 1972.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCKAY, J.R.; MURPHY, R.T.; RIVINUS, T.R.; MAISTO, S.A. **Family dysfunction and alcohol and drug use in adolescent psychiatric inpatients**. Los Angeles: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1991.

MEAD, G. H. **Mind, Self and Society from the standpoint of a social behaviourist**. Chicago: Univ of Chicago, 1934.

MENA BARRETO, J. D. L. **Estudo geral da nova Lei de Tóxicos**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1988.

MILLER, N.S.; GOLD, M.S.; MAHLER, J.C. ***Violent behaviors associated with cocaine use: possible pharmacological mechanisms***. New York: International Journal of Addiction, 26: 1077-88, 1991.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, A. E.; GADELHA, A. M. J.; SZWARCOWALD, C. L. **Padrão de comportamento relacionado às práticas sexuais e ao uso de drogas em adolescentes brasileiras**. Rio de Janeiro: Cadernos de Saúde Pública, vol.21 nº. 1 Jan/Fev 2005.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artmed, 1996

MORAIS, R. **Cultura brasileira e educação**. Campinas: Papirus, 1989.

MORIN, E. **Sociologia**. Madrid: Tecnos, 1995.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

NATIONAL INSTITUTE ON DRUG ABUSE (NIDA). ***Meta-analysis of drug abuse prevention***. Research Monograph, 1997.

_____ ***Monitoring the future***. New York: NHI Publication, 2005.

_____ ***Drugs and Prevention***. New York: Prevention Brochure, 1998.

NAVARRO, M. L. ***La educación moral***. Buenos Aires: Losada, 1947.

NEWCOMB, M.D.; BENTLER, P.M. ***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.

NÓVOA, A. e orgs. **Vidas e professores**. Porto: Porto Editora, 1998.

NOWLIS, H. **A verdade sobre as drogas**. Rio de Janeiro: IBESC/UERJ, 1975.

O'BRIEN, C. P.; Mc LELLAN, A. T. ***Myths about the treatment of addictions***. Chicago: The Lancet, 1996.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, R. A. **A produção social da Polícia Militar do Paraná: dilemas da integração.** Monografia do Curso Superior de Polícia. Curitiba: Academia Policial-Militar do Guatupê e Universidade Federal do Paraná, 2006.

_____. **Caracterização institucional do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência.** Monografia (Especialização em Gestão Estratégica). Curitiba. Associação Distrital da Escola Superior de Guerra, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

PALFAI, T; JANKIEWICZ, H. **Drugs and human behavior.** New York: MacGraw-Hill Companies Inc., 1997.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná.** Curitiba: Imprensa Oficial, 1990.

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.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas: profissão docente e formação – perspectivas sociológicas.** Lisboa: D. Quixote, 1997.

PETRUS ROTGER, A. **Concepto de educación social.** In PETRUS ROTGER, A. (Coord.). **Pedagogia Social.** Barcelona: Ariel Educación, 1997.

_____. **La violencia como nuevo espacio de educación.** In PANTOJA, L. (Org.). **Nuevos espacios de la educación social.** Bilbao: Universidad de Deusto, 1998.

PETRUS, A. **Pedagogía social.** Barcelona: Ariel Educación, 1998.

_____. **Trabajo social y pedagogia social: relaciones entre sus campos y competências profesionales.** Revista de Pedagogia Social, n. 9, Revista Interuniversitária, jan. 1994.

_____. **Educación social y perfil del educador social.** Murcia: Universidade de Murcia, 1993.

PEY, M.O. **A escola e o discurso pedagógico.** São Paulo: Cortez, 1988.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social.** Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIAGET, J; GARCIA, R. **As explicações causais.** Paris: PUF, 1971.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção.** Campinas: Papyrus, 1993.

PINO JUSTE, M. R. **La violencia como respuesta en algunos problemas de inadaptación social: campos de acción de la educación social.** In PANTOJA, L.

(Org.). *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1998.

PLACCO, V. M. N. S. et al. **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC, 2002.

POCHMAN, M; AMORIN. R. **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

POZO, J. I. Org. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REALI, A. M. R. **Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional**. São Carlos: Editora EFSCar, 1993

ROMANS, M; PETRUS, A; TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1998.

SANTA CATARINA. PROERD. **Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência**. Manual do Instrutor 4ª série. Florianópolis: Polícia Militar de Santa Catarina, 2004.

_____. PROERD. **Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência**. Manual do Instrutor 6ª série. Florianópolis: Polícia Militar de Santa Catarina, 2004.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **The reflective Turn**. Chicago: Teacher College Press, 1991.

SCIVOLETTO, S. **Tratamento Psiquiátrico Ambulatorial de Adolescentes Usuários de Drogas: características sócio-demográficas, a progressão do consumo de substâncias psicoativas e fatores preditivos de aderência e evolução no tratamento**. 127p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Córtext, 1991.

SILVA. T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução à teoria do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

_____. **Identidade e diferença: a perspectivas dos estudos culturais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, C. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1993.

STERNBERG, R. **As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SUCAR, J. M. in **Formação de multiplicadores de informações preventivas sobre drogas.** Florianópolis: UFSC, 2002.

TANAKA, A.; ANDRADE, A. G. **Trabalhando com prevenção na comunidade ou na instituição.** In. Formação de multiplicadores de informações preventivas sobre drogas. SENAD. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

TRILLA, J. **La educación fuera da escuela. Ámbitos no formales e educación social.** Barcelona: Ariel Educación, 1998.

_____. **Animación sociocultural y educación en el tiempo libre.** Pedagogia Social Barcelona: Ariel, 1997.

UCHÔA, P. R. Y. M. **Seminário Internacional de Políticas Públicas sobre Drogas.** Brasília: SENAD, 2004.

UNESCO, 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/programas/index.html>. Acesso em fevereiro de 2006.

VAN DEN BREE, M. B. M. **Genetic and enviromental influences on drug use and abuse/dependence in male and female twins.** New York: Drug and Alcohol Dependence, 1998.

VASSILEV, J. **La pédagogie par project.** France: Éditions Sciences Humaines, 1998.

VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Tool and symbol in child development.** In Vander Veer, R. e Valsiner. The Vygotsky reader. Oxford e Cambridge, Blackwell, 1994.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____. **Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos.** En: L. VYGOTSKY, Obras Escogidas. Vol. I Madrid: Visor, 1991c.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Reagindo aos problemas das drogas e do álcool na comunidade.** São Paulo, 1992

TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. R. S. **Imaginário, cultura e educação.** São Paulo: Plêiade, 1999.

ZABALZA, B. M. ***Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.*** Santiago: Proyecto de investigación de acceso à Cátedra, 1987.

ZEICHNER, K. ***Teacher socialization.*** New York: Macmillan, 199

ANEXOS

PERFIL DOS PROFISSIONAIS

Prezado Instrutor(a)/Mentor(a) do PROERD:

- O presente Instrumento de Coleta de Dados (ICD) visa coletar informações para a elaboração de Dissertação de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Cognição e Aprendizagem Escolar”, da Universidade Federal do Paraná.
- O ICD foi elaborado com questões fechadas e abertas para sistematização e análise de dados.

1 IDENTIFICAÇÃO**1.1 Identificação:****1.1.1 Sexo:**1.1.1.1 Masculino1.1.1.2 Feminino**1.1.2 Idade:**1.1.2.1 18 – 28 anos1.1.2.2 29 – 38 anos1.1.2.3 39 – 48 anos1.1.2.4 mais de 49 anos**1.2 Escolaridade atual**1.2.1 Nível médio1.2.2 Nível Superior incompleto1.2.3 Nível Superior completo1.2.4 Pós-graduação *latu sensu*1.2.5 Pós-graduação *strictu sensu*1.2.6 Área de formação escolar (caso houver, preencher as lacunas abaixo):

1.2.6.1 Graduação: _____

1.2.6.2 Pós-graduação: _____

1.3 Atuação profissional

1.3.1 Profissão antes da atividade policial militar:

1.4 Tempo de atuação em diferentes espaços como policial militar:

1.4.1 Policial militar (tempo de formação): _____ anos e _____ meses.

1.4.2 Serviço operacional: _____ anos e _____ meses.

1.4.3 Atividade meio (administrativa): _____ anos e _____ meses.

1.4.4 No PROERD:

1.4.4.1 Menos de um ano1.4.4.2 Um ano1.4.4.3 Dois anos1.4.4.4 Três anos1.4.4.5 Quatro anos1.4.4.6 Cinco anos

2 ATUAÇÃO EM ATIVIDADES EDUCATIVAS

2.1 Antes do PROERD?

2.1.1 Não

2.1.2 Sim

2.1.3 Em caso positivo, qual(is): _____

2.2 Em quais regiões escolares você aplica o PROERD?

2.2.1 Área central urbana

2.2.2 Bairros periféricos dos grandes centros urbanos

2.2.3 Área rural

3 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO

3.1 A importância da formação teórica no desempenho da atividade como Instrutor do PROERD:

3.1.1 Sim

3.1.2 Não

3.1.3 Talvez

3.1.4 Não tenho opinião formada sobre o assunto.

3.1.5 Caso quiser justificar: _____

3.2 Contribuição do Curso de Formação de Instrutores do PROERD, para a sua atuação em sala de aula:

3.2.1 Sim

3.2.2 Não

3.2.3 Talvez

3.2.4 Não tenho opinião formada sobre o assunto.

3.2.5 Caso quiser justificar: _____

3.3 A adequação do tempo de curso de formação do Instrutor do PROERD:

3.3.1 Sim

3.3.2 Não

3.3.3 Talvez

3.3.4 Não tenho opinião formada sobre o assunto

3.3.5 Caso quiser justificar: _____

3.4 De que forma sua formação inicial contribuiu para atuação em sala de aula:

3.5 Necessidade de mais conhecimento na área da educação:

3.5.1 Sim

3.5.2 Não

3.5.3 Talvez

3.5.4 Não tenho opinião formada sobre o assunto.

3.5.5 Caso quiser justificar: _____

3.6 Temas importantes para ampliar a formação do(s) Instrutor(es) do PROERD:

4 INSTRUTOR DO PROERD E O TRABALHO ESCOLAR

4.1 Dificuldade(s) que encontra para trabalhar como Instrutor do PROERD na escola como educador:

4.1.1 Disciplina do alunos

4.1.2 Conhecimento pedagógico

4.1.3 Envolvimento dos alunos

4.1.4 Envolvimento dos professores

4.1.5 Material didático

4.1.6 Não tenho opinião formada sobre o assunto

4.1.7 Outro(s): _____

4.2 O trabalho educativo desenvolvido nas comunidades estudantis pelo PROERD possibilita:

4.2.1 Mudança social

4.2.2 Desenvolvimento

4.2.3 Conscientização

4.2.4 Mudança de hábito

4.2.5 Autonomia no projeto de vida

4.2.6 Consenso comunitário

4.2.7 Responsabilidade social

4.2.8 Outro(s): _____

4.3 A educação preventiva desenvolvida pelo PROERD, cria espaço de mudança significativa nos contextos do trabalho escolar e comunidade?

4.3.1 Sim

4.3.2 Não

4.3.3 Talvez

4.3.4 Não tenho opinião formada sobre o assunto.

4.3.5 Caso quiser justificar: _____
