

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA
PARA A PREVENÇÃO AO ABUSO DE DROGAS**

ÂNGELA KUNZLER MOREIRA

Dissertação apresentada, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Prof^a. Dr^a. Berta Weil Ferreira
Orientadora**

Porto Alegre, fevereiro de 2002.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA
PARA A PREVENÇÃO AO ABUSO DE DROGAS**

ÂNGELA KUNZLER MOREIRA

Comissão Examinadora

Profª Drª. Berta Weil Ferreira – PUCRS – Orientadora

Profª Drª Nara Maria Guazzelli Bernardes

Profª Drª Maria Lucia Tiellet Nunes

Porto Alegre, fevereiro de 2002.

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M836c Moreira, Ângela Kunzler

Contribuições da escola para a prevenção ao abuso de drogas./

Ângela Kunzler Moreira. Porto Alegre: PUCRS, 2002.

132 p.

Sul.

Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do

Programa de Pós-graduação em Educação, 2002. Berta Weil Ferreira, Orient.

Título

1. Drogas – prevenção 2. Escola 3. Educação 4. Identidade 5. Auto-estima I .

CDU 371.78

Bibliotecária responsável: Bianca Teixeira Ramos CRB 10/1254

Agradecimento Especial

*À minha orientadora Berta, por sua sabedoria.
Obrigada pelas conversas, pelas histórias contadas e
pelos valiosos ensinamentos transmitidos.*

Agradecimentos

Aos meus pais Othelo e Suzana, pois sem eles nada teria sido possível. Aos meus filhos Vítor e Flávia, pela motivação. Ao meu marido Flávio, pela certeza que tudo daria certo.

À Prof^ª Dione, pelo incentivo, apoio e confiança. À prof^ª Marlinda, pela certeza que uma Escola Melhor é possível.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, pelas oportunidades oferecidas na construção de meus conhecimentos.

À Prof^ª Miriam Comiotto, pelas lições de vida.

Aos meus colegas de Mestrado, em especial Mary Inês, Suzana, Lourdes e Rosana, pelas conversas, pelas risadas, pelas trocas, pelo apoio, pelo exemplo...

À Juliana, à Regina e à Maria pelos serviços prestados.

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
JUSTIFICATIVA	7
CAPÍTULO I	14
1.1 AS DROGAS E A HUMANIDADE.....	14
1.2 AS DROGAS NA ATUALIDADE	18
1.3 RESILIÊNCIA E IDADE ESCOLAR.....	26
1.4 A CRISE NA ESCOLA.....	32
CAPÍTULO II	39
2. METODOLOGIA.....	39
CAPÍTULO III	51
3. ANÁLISE DOS DADOS	51
3.1 A FAMÍLIA	53
3.2 A ESCOLA	72
3.3 O GRUPO	81
3.4 A CULTURA LOCAL.....	93
3.5 PROJETOS DE VIDA	99
CAPÍTULO IV	105
4.1 CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA.....	105
CAPÍTULO V	115
5.1 PROPOSTA DE TRABALHO.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

RESUMO

O presente estudo busca levantar quais as contribuições da escola na prevenção ao abuso de drogas. Esta investigação teve como locus o Instituto de Educação Cenecista Marquês de Herval, localizado na cidade de Osório/RS.

A metodologia utilizada é qualitativa. Foram realizadas oito entrevistas semi-estruturadas, com estudantes de ambos os sexos, com idade de 17 a 19 anos. A análise dos dados foi feita a partir da técnica de Análise de Conteúdo proposta por BARDIN (1995) e MORAES (1999) que compõe-se de cinco etapas. Da fala dos sujeitos emergiram cinco categorias. São elas: A FAMÍLIA, A ESCOLA, O GRUPO, A CULTURA LOCAL E PROJETO DE VIDA.

A partir das constatações desta investigação, construiu-se uma proposta de Investimentos Escolares na Aquisição de Resiliência para Alunos de 1ª a 4ª Séries, para aplicação imediata na escola em que o presente estudo desenvolveu-se. Esta proposta está fundamentada na importância que a literatura, o teatro e o esporte tem no desenvolvimento infantil, enfatizando as possibilidades de resiliência.

Palavras Chave: Identidade, auto-estima, resiliência, adolescência, drogas, educação, escola

INTRODUÇÃO

JUSTIFICATIVA

Foi no ano de 1977, na minha adolescência, cursando o 2º ano do então 2º grau, Habilitação Análises Químicas, no Instituto Metodista Porto Alegre – IPA – que decidi ser Professora e Psicóloga. Saí do IPA (em julho) e inscrevi-me para a seleção do tradicional Instituto de Educação General Flores da Cunha, no curso de Magistério. Seleccionada, ingressei no IE e iniciei minha tão desejada formação para professora.

No final de 1979, terminadas as matérias teóricas, investi minhas energias no concurso vestibular para Psicologia, adiando, deste modo, o estágio prático. No ano seguinte ingressei no curso de Formação de Psicólogos da PUCRS. Em março de 1981, dei início ao estágio de magistério na “Unidade de Ensino Prof. Pedro Tochetto”, escola anexa do instituto de Educação, localizada no bairro Maria Conceição, popularmente chamada de vila “Maria Degolada”.

Lá vivi experiências inesquecíveis... Aprendi com eles... Entendi uma realidade até então desconhecida para mim. Confrontei a teoria com a prática e a lição foi humanizadora.

Eu era jovem e inexperiente, mas cheia de ideais e coragem. Construimos, eu e meus alunos, uma vivência escolar gratificante e divertida, onde a música, a dança, a poesia, o teatro e as atividades lúdicas eram os métodos.

E foi como estagiária nesta escola, lecionando para a 3ª série do ensino fundamental que me deparei pela primeira vez, com a dura realidade do abuso de drogas. Há muito, portanto, a questão das drogas preocupa-me.

Entretanto, esta experiência não teria sido tão dolorosa, se o problema não estivesse acontecendo com um meigo e querido aluno meu... Primeira lição: a questão das drogas não está longe de nós, ao contrário, está diante de nossos olhos. O drogadito não é um estranho, ele é nosso aluno, nosso vizinho, nosso sobrinho, nosso irmão... A droga está em nosso contexto particular... Como diz Alex Woodak, médico australiano, “o problema das drogas é nosso, sim Senhor!”

Na ocasião, tentei ajudar o menino conversando com ele, dando-lhe atenção e carinho. Mas só isso não foi o suficiente para afastá-lo desta terrível situação. O problema do abuso de drogas, já ultrapassou as fronteiras da patologia e da delinqüência juvenil.

Posteriormente, durante o curso de graduação, lecionei para a pré-escola, hoje educação infantil, e com estas crianças reaprendi a brincar. Nesta época ainda, comecei a tentar compreender um pouco melhor a questão das drogas, este sério transtorno de comportamento, buscando fundamentos teóricos que explicassem os motivos que levam os jovens a iniciarem esta perigosa viagem.

Quando coleei grau, em 1987, ainda sentia-me insegura e incapaz de clinicar, mesmo tendo feito vários estágios supervisionados com relativo sucesso. Sentia-me apavorada e freqüentemente perguntava-me: “como eu, com tão poucos conhecimentos ainda, vou conseguir curar alguém com problemas emocionais?”

Curar alguém! Vejam que petulância a minha, acreditar que alguém cura outrem... Eu não entendia, na época, que a cura é um *processo* que deve iniciar *no* paciente, onde o psicoterapeuta apenas colabora para esta elaboração.

Em seguida, fui trabalhar na escola *especial* da APAE, no município de Canela, onde tive novas aprendizagens inesquecíveis: vivi a experiência *especial* de conviver com crianças *especiais*.

No ano seguinte, fui convidada a ministrar as disciplinas de Psicologia das Relações humanas I e II, no curso de Tecnólogo em Hotelaria, da Escola Superior de Hotelaria, na Universidade de Caxias do Sul (campus Canela). Meu primeiro contato com o ensino superior e o segundo com a questão das drogas...

Foi justamente por meu interesse nos alunos e em suas questões vivenciais que, um ano depois, assumi o cargo de Orientadora no Departamento de Escalas e Estágios da ESH da UCS.

Preocupava-me o abuso de drogas por parte destes jovens estudantes, em sua maioria advindos de outros lugares do Brasil, achando-se, portanto, longe da tutela dos pais e encontrando-se mais vulneráveis às pressões grupais para o uso de drogas.

Com estas preocupações em mente, tomamos a iniciativa de criar a “Semana da Hotelaria”, onde campeonatos desportivos, mostra de artes – música, desenho, teatro e poesia – gincana beneficente e recreativa, baile de confraternização, faziam parte da programação. Nosso objetivo era, acima de tudo, o de trazer *alegria, prazer e alívio de tensões*, a estes adolescentes, oferecendo, deste modo, o exemplo

vivido de que é possível ser feliz sem drogas. Sob esta perspectiva, defendi a programação sociocultural de forma intensa dentro desta universidade.

Meu interesse como animadora sociocultural sempre foi evidente. Acredito no valor de uma educação social que é também uma educação para a cidadania que deseja formar a pessoa como ser social (solidário) e como ser político. Por tudo isso, fui convidada para trabalhar na Assessoria de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Canela, onde colaborei na produção de vários eventos culturais, como por exemplo: feira do livro, festival de teatro, shows musicais, debates e palestras, exposições artísticas, festival de teatro de bonecos, dentre outros; acreditando sempre que desta forma, estava contribuindo para a construção integral da personalidade das pessoas .

Na continuidade de minha caminhada profissional, assumi na cidade de Osório, o cargo de psicóloga da Secretaria de Saúde, Meio Ambiente e Serviço Social da Prefeitura Municipal. Lá, juntamente com uma equipe multidisciplinar e com a ajuda do COMEN – Conselho Municipal de Entorpecentes – montamos o Centro de Saúde Mental “Casa Aberta” e iniciamos um trabalho de atendimento a crianças, adolescentes e adultos portadores de sofrer psíquico, através de grupos terapêuticos e/ou atendimento ambulatorial. Também realizamos programas de prevenção e tratamento ao abuso de drogas, treinando professores e agentes de saúde, ministrando palestras nas mais variadas instituições e colaborando na montagem de diversos grupos de auto-ajuda (AA, NA, ALANON, DQA), buscando sempre a promoção e proteção à saúde com integralidade e equidade.

No ano de 1993, ainda no município de Osório, retornei às atividades docentes, sendo convidada a lecionar as disciplinas de Psicologia da Educação I e

II nos cursos de Letras, História e Geografia, da FACOS – Faculdade Cenecista de Ciências e Letras de Osório e posteriormente a disciplina de Psicologia das Organizações do curso de Administração da FACAD – Faculdade Cenecista de Ciências Administrativas.

Com estes alunos, estudando a adolescência, discutimos muito a questão das drogas. Algumas turmas montaram peças de teatro, outras organizaram exposição de pôsteres. Então, pude constatar a relevância deste tema dentro do contexto escolar. Os professores e/ou futuros professores sentem muita necessidade de discutir sobre esta importante problemática social.

Foi também por esta época que iniciei um trabalho junto a Prefeitura Municipal de Maquiné, nas Secretarias Municipais de Educação e de Saúde, num programa de atendimento à população. No Posto de Saúde, atendi em nível ambulatorial e através de grupos (de gestantes, por exemplo); na Secretaria de Educação realizei um trabalho itinerante nas quatorze escolas de ensino fundamental, localizadas nos mais diversos distritos do município. Neste trabalho, me formei e reformei, fiz reuniões com pais de alunos no meio de galinhas e vacas, tomando chimarrão e comendo “salada de ovo”... Construimos hortas, consertamos cercas, fizemos reunião dançante, discutimos temas como sexualidade, AIDS e drogas. Conversei com agricultores, motoristas, prostitutas, padres e professores, e verifiquei a veracidade de Paulo Freire ao dizer que a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra.

Nos grupos de jovens usuários que coordenei, sempre tentei auxiliar na retomada de projetos de vida, dentro do contexto sociocultural, em contrapartida aos projetos de morte, por eles escolhidos. Pude perceber que muitas vezes o

adolescente usa drogas apenas para não ficar de fora de determinado grupo, bem como diz BUCHER (1992), apenas para fazer parte de um grupo de contracultura, o que lhes confere certa posição *underground*, por exemplo. Além disso, o acesso às drogas está por demais facilitado. Hoje em dia, está muito fácil adquirir qualquer tipo de droga. Há um “ponto de venda” em cada esquina. Bem como afirmam os boletins epidemiológicos de todo o mundo: ocorreu uma pauperização e uma interiorização no consumo de drogas.

E para finalizar o relato de minha trajetória pessoal, gostaria de incluir os mais recentes desafios a que me propus: assumi a presidência do COMEN – Osório, e aceitei o convite para fazer assessoria em psicologia no Instituto de Educação Cenequista Marquês de Herval, escola de ensino fundamental e médio, que incorporou-se recentemente ao complexo cenequista FACOS/FACAD.

Trabalho no “Marquês”, como é popularmente conhecida esta escola, desde o ano de 2001, como assessora junto à equipe diretiva. Um dos objetivos é a realização de projetos que possam auxiliar e subsidiar os professores no trabalho com os alunos. Outro é o de atender aos pais, fazendo uma ponte de acesso entre as famílias e a escola. O desafio é grande! Porém, soluções imediatas não existem: elas precisam ser construídas no dia-a-dia escolar.

Assim, ao longo de toda esta trajetória, fui percebendo que a prevenção ao abuso de drogas deveria iniciar antes da chegada da adolescência, na infância, no ensino fundamental. Neste momento, ainda teríamos a possibilidade de estimular as capacidades produtivas, os sentimentos de indústria, uma boa auto-estima, a conscientização das dificuldades pessoais, o desejo de crescimento e a tolerância a frustrações, reforçando assim, as possibilidades de aquisição de RESILIÊNCIA,

para que ao chegar a adolescência, o jovem possa estar mais bem preparado para enfrentar as pressões psicossociais para o uso de drogas.

Por tudo isso, decidi contribuir cientificamente, através desta pesquisa, com o estudo da questão das drogas na atualidade, visando um entendimento maior, sobre em que medida a escola pode contribuir para a prevenção ao abuso de drogas. O estudo não tratou de investigar sobre formas de tratamento e recuperação de usuários, tampouco de analisar os aspectos político-econômicos que envolvem o narcotráfico mundial. Tratou isto sim, de buscar uma compreensão maior sobre este grave problema social propondo sugestões pedagógicas que visem a prevenção já no ensino fundamental.

CAPÍTULO I

REVISÃO TEÓRICA

Drogas, Escola e Resiliência

1.1 As drogas e a Humanidade

A abordagem das drogas no âmbito social muda de acordo com os relatos históricos que invariavelmente pontuam a história humana. O homem sempre tentou alterar suas percepções, sensações e estados de ânimo através de substâncias psicoativas que aparecem com finalidades religiosas, culturais, curativas, militares, relaxantes ou puramente prazerosas.

Já na Grécia antiga, Hipócrates tentava romper com a tradição de atribuir às drogas um poder mágico, afirmando que eram naturais e tinham propriedades específicas, em que só a quantidade definiria a diferença entre o remédio e o veneno (ESCOHATO, 1996).

Contudo, a dimensão social da droga possui um vínculo estreito com o desenvolvimento do homem em suas relações político-econômicas, porquanto muda seu caráter na medida em que essas substâncias passam a retirar dos indivíduos sua capacidade de resposta moral e produtiva no meio, incorporando às culturas a noção de drogas lícitas ou ilícitas, proibidas por lei ou por princípios religiosos, geralmente consonantes com o poder hegemônico.

As drogas passam a surgir como 'pragas sociais' a partir da Modernidade, momento em que se instalam a redução do poder dos soberanos, o livre contrato entre as partes, a livre empresa, a reforma protestante e a contra-reforma, a descoberta de novos territórios e a conseqüente mudança no modo de produção.

A industrialização traz uma nova ordem social, com empresários de todos os portes, operários e funcionários, reorganizando a sociedade em torno das cidades que a produção faz expandir em tamanho e problemas sociais, instaurando o conflito aberto de classes ante o enriquecimento de uns e o aumento indiscriminado da miséria muitos, em geral camponeses expulsos do campo, ou atraídos pelas novas oportunidades de trabalho e vida.

Neste contexto, no mundo ocidental, o tabaco pontua a masculinidade de todas classes sociais e o álcool e o café mudam de valor entre os ricos e pobres, constituindo-se fator de requinte para os primeiros e indicador de fraqueza para os segundos, uma vez que a classe operária enfrentava condições subumanas de vida e trabalho, facilmente transformando o estimulante em meio e modo de render-se à condição de marginalidade.

O crescimento da população trabalhadora em torno dos complexos produtivos, com baixos salários e graus de escolaridade, faz do álcool o divisor de águas e o centro das atenções dos mais moralistas até a primeira metade do Século XX, ficando o consumo de ópio (heroína inclusive) nos bastidores da vida social, mais restrito a pequenos grupos de alto poder aquisitivo e a fornecedores e usuários de grupos marginais geralmente localizados no 'submundo das diversões'.

A primeira metade do século é marcada pela 2ª Guerra Mundial que terá conseqüências em cadeia como o apogeu da industrialização e das comunicações, a Guerra Fria, o retorno da mulher ao mercado de trabalho, a revolução sexual, a Escola como repositório das expectativas e suprimento dos papéis da família e a 'juventude transviada', que o mercado da música e do cinema se encarregou de disseminar, criando a fórmula mágica para as décadas seguintes: sexo, drogas e *rock and roll*.

Nos anos 60 surgem conflitos raciais, de gerações, políticos e econômicos. Mudam as instituições políticas, a Igreja, a Escola, a forma de produzir e a forma de querer. Mas as reações à Guerra do Vietnã, às ditaduras militares na América Latina e a tomada da Universidade de Paris se opunham como gigantes aos programas governamentais que insistiam em fomentar a crença na ideologia dominante e suas promessas de prosperidade cada vez mais esvaziadas.

Nos anos 70, novas mudanças nas instituições são promovidas como meio assegurar a ordem social. Mas o auge do movimento 'hippie' e o Festival de Woodstock faz explodir no mundo a admissão de diversas drogas pesadas. Para a grande maioria dos jovens do ocidente a saída do sistema é uma solução para suportar a crise, embora os meios de difusão dessas idéias fossem do próprio sistema, que faturava como nunca sobre a produção de discos e espetáculos, estendendo-se para o mercado de jornais, revistas e da moda. (ESCOHOTADO, 1996 E 1997)

Os anos 80 ingressam na história com a implementação efetiva das políticas neoliberais e a globalização, difundindo tudo em tempo real. Termina a guerra fria e cai o muro de Berlim. Instaura-se a União Européia. Os Tigres Asiáticos disputam produtos em outros países americanos, os sindicatos perdem força e o desemprego estrutural assola o mundo.

Nos anos 90, aprofundam-se os processos anteriores, as comunicações se agudizam e nos conduzem ao Século XXI com a certeza da incerteza. Até mesmo a China abre-se ao comércio internacional e é impelida a aderir a nova ordem econômica.

A questão das drogas intensificou-se nessas décadas em todos os níveis, ocorrendo uma pauperização e interiorização na produção e no consumo, sendo pano de fundo da delinqüência e causando danos irreversíveis a adolescentes e adultos usuários, levando a freqüentes alterações na legislação pertinente, e a campanhas de prevenção que têm se demonstrado inócuo.

A realidade aponta para a crescente desqualificação da família e da escola para fazer frente ao problema. O aumento das populações marginalizadas e a perda de referências aumentam a onda de violência e desesperança, típicas do pensamento pós-moderno em que nenhuma resposta parece servir. As certezas são os registros de estatísticas nada alentadoras.

1.2 Drogas na atualidade.

A condição de pós-modernidade, caracterizada pela perda de fé no progresso (um dos primeiros sintomas do pensamento pós-moderno); pelo pragmatismo como forma de vida e pensamento (salientando a procura do prazer e da satisfação do presente sem considerar suas conseqüências); e, pelo o desencanto e indiferença de uns com os outros que freqüentemente conduz ao cinismo, apresenta-se **aparentemente** como uma condição social própria da vida contemporânea. (MOSQUERA, 2000).

GIDDENS (1991, p. 16) afirma que “*A condição de pós-modernidade se distingue por uma espécie de desvanecimento da grande narrativa e uma linha de relato englobadora mediante a qual se nos coloca na história como seres que possuem um passado determinado e um futuro predizível*” Nesta condição, acabamos trocando os grandes relatos por discursos pobres.

Ao focalizarmos um grupo de adolescentes usuários ou altamente suscetível, precisamos levar em conta que, via de regra, seus pais e professores são produto da falta de perspectivas, da fragilização de valores e da falta de referências, tanto no que diz respeito à construção de suas próprias vidas como na capacidade para lidar com seus filhos, uma vez expostos às mazelas do meio.

O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade. [...] A civilização moderna viveu com a certeza do progresso histórico. A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso. [...] O futuro chama-se incerteza” (MORIN, 2001, p.79 – 81).

Com efeito, o individualismo, para as últimas gerações, logrou uma posição privilegiada na construção da subjetividade, em que o destaque do eu assumiu formas inusitadas, mesmo se considerarmos a tradição individualista na história ocidental. (BIRMAN, 1999).

Há que se admitir que se vive ainda, sob o império de uma racionalidade que carece de fundamento, profundidade e sustentação. Assistimos paralisados ruir os valores éticos e morais nas relações de trabalho, na vida social, nas relações afetivas, no dia a dia, e a sobrevivência determina que é preciso aprender a lidar com a competição, com a intriga e com a corrupção.

Além disso, a imagem pessoal adquiriu importância desmedida. Segundo BIRMAN (1999, p. 166 – 167), ao fazer uma análise social, constata-se facilmente que o sujeito individualizado, extremamente autocentrado, acaba por empreender uma

exaltação gloriosa do próprio eu [...] Nesse contexto, a mídia se destaca como instrumento fundamental para que se forje o polimento exaltado de si-mesmo pelo indivíduo, que se esmera então para estar sempre presente nos meios de comunicação de massa, em jornais ou televisão. A cultura da imagem é o correlato essencial da estetização do eu, [...] Institui-se assim a hegemonia da aparência, [...] Na cultura da estetização do eu, o sujeito vale pelo que parece ser.”

Nas relações de trabalho, por exemplo, agora muito mais competitivas, em função mesmo da precariedade de ofertas no mercado de trabalho, nota-se um corre-corre em busca da melhor ‘performance’. Aqueles que insistem em não

participar deste ‘espetáculo’, seja pela opção em realizarem-se apenas como seres sociais, seja por que não conseguem cumprir a demanda dessas exigências que se impõem, parecem, ser indivíduos que estão mal e precisam de ajuda.

Assim, pode-se imaginar o sofrimento psíquico a que se sujeita uma pessoa que possui outros valores, que não são os de culto ao corpo, marketing pessoal e evitamento total da dor. Por conseguinte, os filhos dessas pessoas também passam a padecer das mesmas angústias diante da debilidade dos pais para enfrentar a vida como ela é .

BIRMAN (1999, p. 24) chama atenção para o fato de que o estudo das patologias, isto é, os discursos psicopatológicos estão conectados com as modalidades pós-modernas de construções subjetivas. Ele salienta que não deveriam ser apenas os estudos das neurociências a explicar as enfermidades mentais atuais, *“mas também, e principalmente, o requinte e a engenhosidade pelas quais se cultuam certas modalidades de construção subjetiva”*.

A ênfase no “bem estar” extremo, ou na insuportabilidade do mal estar, empurra para o uso de qualquer produto, não mais com um objetivo do bem estar coletivo. A ótica hoje é individualista. Acontece uma ausência de projetos pessoais compartilhados, não mais existe o sujeito coletivo, ocorrem somente micro alianças em torno da possibilidade da obtenção do gozo pessoal, custe o que custar.

Ao mesmo tempo, sentimentos de angústia e solidão assolam multidões. Não mais envolvidos com seus pares, buscando desesperadamente vencer o próximo ‘round’ da luta cotidiana, os seres humanos ocidentais estão buscando através de medicamentos psicoativos, de terapias mirabolantes, de drogas alucinógenas, a

solução mágica para seus sofreres. Não é por acaso que as toxicomanias juntamente com a depressão e os transtornos de ansiedade, vêm sendo, os distúrbios psíquicos mais estudados e apresentados nos encontros científicos recentes.

KALINA (1987) considera que se vive um tempo de extrema periculosidade, no qual existe uma “ideologia aditiva” – um delírio compartilhado, que se constitui em uma ideologia de vida ou de morte – que é, sem dúvida, dirigida pelos “poderosos”, com uma facilidade assombrosa, pois encontram, sem dúvida, de forma velada ou manifesta, veios autodestrutivos em todos os setores da sociedade.

SCHIMITT (1997) refere que a sociedade que tenta conduzir o jovem para ser alguém, com valores éticos e morais, a ter uma identidade estruturada, é a mesma, que o induz desde pequenino, a desejar e a consumir, se possível, tudo o que lhe for oferecido pela mídia, e assim inseri-lo no processo de produção de novas necessidades.

A sociedade atual está repleta de contradições. Existe o incentivo ao uso de álcool, fumo e medicamentos, inúmeras campanhas publicitárias nacionais propagandeiam os “benefícios” do uso destas drogas, ao mesmo tempo em que o Governo Federal gasta 7,9% do PIB nacional em tratamento a doenças associadas ao abuso destas mesmas drogas. (BRASÍLIA, 1999).

Para KALINA (1999a), o pior de tudo é que estamos todos tão contaminados por esta ideologia “mafiosa” em nossas vidas cotidianas que nem sequer damos conta da opressão em que vivemos. Para ele, assim como na vida adulta vai-se absorvendo condutas antiéticas e amorais, por força da pressão social, os jovens, também, tendem a incorporar práticas psicopáticas, que passam a ser

“normais”, para eles, naquela situação. A partir dessas mudanças na escala de valores, acaba acontecendo uma substituição do companheirismo e da amizade por essa ideologia perversa e “mafiosa”.

DEJOURS (1999) salienta que o atual sistema econômico gera um sofrimento crescente entre os que trabalham, pois estes trabalhadores vão perdendo a esperança de que sua condição atual possa depois melhorar. Eles acabam por convencer-se de que seus esforços são inúteis. Deste modo, sua relação com o trabalho vai-se dissociando progressivamente da possibilidade de segurança e felicidade.

Refere ainda que o *sofrimento* de quem não consegue empregar-se, ou de quem perdeu o emprego e passa pelo processo de dessocialização, é levado a uma espécie de doença mental, pois é agredido nos *alicerces da identidade*. Hoje, todos temos medo dessa ameaça real de *exclusão* que, igualmente, atinge os filhos, em particular aqueles que se encontram próximos ao ingresso no mercado de trabalho cada vez mais restrito e exigente.

Toda esta reflexão conduz para que não se reduza os problemas sociais da contemporaneidade em um simples “*Combate às Drogas!*”, ou “*Tolerância Zero!*”, como os slogans americanos para o problema das drogas, mas sim, que se possa ampliar a visão, identificando os múltiplos fatores que produzem “estilos toxicômanos” como por exemplo: a infância extremamente medicalizada; a falta de coerência por parte dos governantes nos programas de saúde; a falta de informação por parte dos pais e professores, inclusive para auxiliar crianças e adolescentes a lidar com a constante criação de novas necessidades de consumo postas pelo mercado.

Com certeza, é preciso observar o lugar singular que a droga ocupa na vida individual de cada um. Cada modalidade de uso pode assumir representações e práticas diversas, dependendo do significado que ela assuma no conjunto das relações interpessoais do sujeito.

Sabe-se que a etapa desenvolvimental mais vulnerável para o início do uso de drogas, é a adolescência. Sabe-se também, que este momento evolutivo é caracterizado por uma série de conflitos e buscas, causadores de muita ansiedade. Tudo que o jovem quer, tudo o que ele mais almeja, é “ser alguém”, a qualquer preço e com qualquer estímulo.

MURAD (1992) considera que os adolescentes estão com pouca força para resistir às pressões, tensões, ao stress, aos problemas que atualmente afligem a sociedade adulta. Estes jovens, então, procuram fugir, sucumbindo mais facilmente às drogas. O adolescente hoje, tem encontrado junto ao grupo de iguais, na busca de amparo e de uma nova identidade, a pressão ao uso indiscriminado dos mais variados tipos de substâncias psicoativas, no qual o preço da resistência é indubitavelmente a exclusão.

BUCHER (1992, p.28) aponta que buscar a droga, no período da adolescência, pode significar várias facetas de uma *crise social*. Assim, pode ocorrer no interior de grupos isolados que obedecem a determinada ideologia, de “contracultura” por exemplo, “*o que lhes confere uma certa coesão underground, apesar de toda a marginalidade. Esta corresponde então mais a uma opção, enquanto exclusão ativa que detém toda uma coerência lógica e afetiva.*”

Para Knobel (in ABERASTURY & KNOBEL,1992, p.32), o adolescente, tentando estruturar sua nova identidade, irá recorrer aos comportamentos que se mostrarem mais favoráveis no momento. Um deles é o de uniformidade, pois proporciona segurança e estima pessoal.

Ocorre aqui o processo de dupla identificação em massa, onde todos se identificam com cada um, e que explica, pelo menos em parte, o processo grupal do qual participa o adolescente.[...] Em certas ocasiões, a única solução pode ser a de procurar o que o próprio Erikson chamou também “uma identidade negativa” , baseada em identificações com figuras negativas mas reais. É preferível ser alguém perverso, indesejável, a não ser nada..

Observa-se, ainda, que existe, principalmente no mundo adulto, uma tendência a incorporar a droga à vida “social” , com a desculpa de que deste modo está-se exercitando o direito à liberdade.

Para KALINA (1999a) no entanto, nem todo o adolescente que experimenta drogas torna-se adito. É de consenso que existem outros fatores, existem bases anteriores, mais arcaicas, “bases predisponentes” – individuais, familiares e sociais – que condicionam a possibilidade de uma adição.

Já GURFINKEL (1995) destaca que o jovem que busca a droga, o faz para obter prazer. E essa busca de prazer pode ser compreendida como “ a busca de prazer pelo caminho mais curto”, ideário este, mantido e sustentado pela sociedade atual, onde tudo é descartável, tudo é muito rápido, tudo é fugaz.

Quanto à cura, isto é, às possibilidades do drogadito deixar de fazer uso de drogas, destacam-se três aspectos importantes: a renúncia ao prazer imediato; o resgate de valores e uma perspectiva de futuro, ou seja um Projeto de Vida.

Fichtner (in KALINA, 1999^a, p.9) afirma que *“a cura significa renunciar a “alegria” maníaca da drogadição, num sentido de recriar um projeto de vida no qual os valores espirituais e ético-morais, pelos quais lutaram gerações de homens amantes da liberdade, devem ser resgatados.”*

O que significa dizer que, para haver cura é necessário haver mudança de valores, mudança de ideário, mudança de estilo de vida. Como afirma FREIRE (1998, p.21). : *“Isto significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados . Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”*

Assim, compreendendo a Escola como o espaço de excelência de mediação da prática social, é imperativo discutir a idade escolar, situada entre os 7 e 12 anos, pela relação existente com as possibilidades de aquisição e desenvolvimento de resiliência.

1.3 Resiliência e a Idade Escolar.

O termo resiliência, na Física, define a "propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora de uma tensão elástica".(FERREIRA, 1986). Na engenharia, significa a capacidade de resistência às vibrações sísmicas e, por consequência, da técnica, ao fogo.

O vocábulo foi alocado para a área educacional e psicológica, designando a capacidade de resposta às dificuldades ou o processo de persistência frente a adversidade. Pode-se dizer que a resiliência é a capacidade de lidar com a conjuntura, transformando o impedimento em desafio que constitui o crescimento e o desenvolvimento humano.

Na idade escolar, a criança deverá enfrentar a crise evolutiva *produtividade x inferioridade*. Nesta etapa, a criança, mais do que nunca, estará pronta para aprender tudo, rápida e avidamente.(ERIKSON, 1976). Deverá ter acontecido a elaboração dos conflitos edípicos que aponta para o alívio de ansiedades e culpas. A estrutura do pensamento também se modifica, com a chegada do estágio do pensamento operatório concreto, segundo a teoria piagetiana.

Este estágio traz o uso da lógica e do raciocínio diretamente ligado a objetos concretos. Com o avançar da idade a criança vai perdendo o egocentrismo social e intelectual e “*torna-se capaz de reflexão, conseguindo coordenar suas ações com as dos outros. Pensa antes de agir. O companheirismo, a honestidade, a justiça e a cooperação, surgem do respeito mútuo.*” (FERREIRA,1995, p.118 – 119)

Tal amadurecimento abre caminho para um maior desenvolvimento das atividades cognitivas, desportivas e de convivência social que a tornarão apta para tornar-se grande no sentido de compartilhar obrigações, disciplina e desempenho.

Este será o momento que terá de enfrentar as conseqüências, que o sucesso ou o fracasso de suas ações lhe trouxeram. Isto significa dizer que as crianças passarão por uma série de “provas” que elas mesmas, o grupo de convívio e a sociedade em geral, lhe imporão. Do resultado dessas “provas” emergirão sentimentos positivos, como confiança em si mesma e boa auto-estima ou sentimentos negativos, como vergonha e complexo de inferioridade.

Os meninos e meninas desta idade estarão se desenvolvendo num cenário diferente daquele representado pelo meio familiar. E este “novo” ambiente exige todo um conjunto de “novos” comportamentos. O desenvolvimento de sentimentos de indústria – produtividade, irá depender da aplicação que fizer de seus recursos e do reconhecimento que terá no cumprimento deste variado conjunto de tarefas e responsabilidades. A falta destes provocarão *sentimentos de inferioridade*, que, por sua vez, poderão induzir a um pior desempenho social e cognitivo, originando assim, outro ciclo de derrota e frustração. O perigo, neste momento, é o desenvolvimento de uma alienação de si mesmo e de suas tarefas.

Nesta fase, há uma grande incidência de um freqüente distúrbio denominado Transtorno de Déficit de Atenção, por vezes acompanhado de Hiperatividade. Nestes casos, tais crianças poderão ter seu desempenho prejudicado em função de suas dificuldades de atenção e concentração e/ou de sua baixa capacidade no controle dos impulsos.

Cabe destacar que, muitas vezes, o professor despreparado pode entender como má educação ou falta de limites, o que na verdade são sintomas de uma patologia bastante freqüente, que possui prescrição e conduta especiais, incluindo até mesmo o uso de medicação controlada. Caso o encaminhamento adequado não aconteça, poderá haver um agravamento nas condições iniciais de aquisição de boa auto-estima e autoconfiança.

D'ANDREA (1986) considera que nesta etapa a criança é levada a encaminhar seus interesses para outros objetos, o que irá prepará-la para estabelecer relações interpessoais fora do âmbito familiar. Junto a isso, desenvolve-se a necessidade de pertencer a um grupo de iguais e de ser aceito por ele, bem como, de sentir-se responsável e capaz de realizar tarefas que lhe dêem *status* e resultem na aprovação por parte dos companheiros.

Evidencia-se a relevância do ambiente da sala de aula, que deve ser de aceitação, solidariedade e mútua ajuda. Deste modo, ela partirá para o desenvolvimento de um conceito de si mesma, pois a (D'ANDREA ,1986, p.78):

“auto-estima depende das solicitações sociais que lhe são feitas . Às vezes, torna-se mais importante para a criança, ser convidada a participar de um jogo, pelos companheiros, do que uma recompensa dos pais, por boas notas.”

Neste sentido, o monitoramento do comportamento escolar tem fundamental importância, uma vez que este estágio da autoconstrução coincide com uma tendência da criança a sentir-se descuidada e pouco amada, tanto mais na maioria das famílias em que os cuidados com esta dimensão mais delicada do ser são subestimados ou negados.

Não raro, há uma delegação a outras pessoas, desde empregados, babás, avós, senão à própria escola, que se vê muitas vezes sobrecarregada, com esse tipo de atribuição que é privativa dos pais, embora caiba aos profissionais da educação o diagnóstico, orientação e encaminhamento dos problemas, cujos sintomas emergem na situação escolar.

Nesses casos, a contrapartida poderá ser o desencadeamento de comportamentos de oposição, condutas anti-sociais ou outros sinais típicos no estudo dos transtornos desta idade.

Werner (in FICHTNER, 1997) relata que em pesquisa realizada com crianças havaianas, sobre fatores que propiciam a aquisição de resiliência para o abuso de drogas, o monitoramento direto dos pais com relação as atividades socio-educacionais de seus filhos, apresenta-se como fator preponderante. Destaca a pesquisadora que o monitoramento está presente em todos os casos de alta resiliência, fato que não ocorre com outros fatores estudados.

De acordo com CUSMINSKY (1988), sem a aquisição de sentimentos positivos, isto é, sentimentos de que são capazes de fazer coisas, de fazê-las bem e, até perfeitamente, não surgirá o que Erikson chamou de *sentimento de produtividade ou indústria*.

D'ANDREA (1984, p.78 – 79) também salienta que o grupo é muito valorizado neste período pela criança. Para ele:

O espírito grupal é muito desenvolvido nesta fase. O grupo é um poderoso auxiliar do ego individual na exteriorização de impulsos e

na modificação de seus controles. Na interação grupal, o superego individual tende a ser alterado pelas normas e regras do grupo. Às vezes desrespeitar os valores grupais torna-se, para a criança, mais perigoso do que contradizer o superego. Inconscientemente, há um acordo mútuo entre os membros para libertarem-se do superego, podendo mesmo chegar à delinquência.

A concepção clássica de que neste momento elas se ligarão mais aos seus professores e aos pais de outras crianças através do processo de identificação precisa ser questionada, visto que atualmente as crianças vêm sofrendo a influência do potente mercado “teen” que, na esteira do processo econômico e social, precipitou o ingresso na adolescência e retardou a entrada no mundo adulto.

Com isso observa-se a erotização precoce da infância, em que a possibilidade da identificação com seus adultos imediatos é substituída pela imagem sedutora e erotizante de personagens da mídia mundial. Assim, ao invés da criança estar conectada ao seu mundo infantil e pré-genital, acontece a precipitação dos aspectos genitais pré-púberes, pulando deste modo, um período riquíssimo, denominado por Freud de latência, que tem por característica básica, a repressão dos impulsos sexuais, que permaneceriam no inconsciente, como que em resguardo, economizando energia libidinal, para que pudessem ressurgir adequadas e pertinentemente na fase seguinte — a adolescência.

O fenômeno, assim, parece acarretar a conseqüente introjeção de valores economicamente instituídos, geralmente dissonantes com aqueles estabelecidos pela família, no que respeita suas expectativas em relação aos filhos ou às suas condições sócio-econômicas, bem como aqueles postos pela cultura local.

Paralelamente, é preciso ainda considerar outros aspectos da sociedade atual, na qual *viver em risco* tornou-se natural e inerente. O estresse e a violência estão presentes no cotidiano em que as crianças são as que mais sofrem com este tipo de estrutura social, levando a sérias conseqüências principalmente sobre os bebês e as crianças (FITCHNER, 1997).

A escola, ao lado do grupo de brinquedo e do grupo familiar, é um importante agente socializador, tanto no que se refere ao desenvolvimento da criança para a transição de etapas como, especialmente, na abertura de perspectivas de futuro e viabilização de projetos para a vida adulta.

Neste período muitas vocações podem surgir ou mesmo serem inibidas, dependendo do cuidado que a escola e os adultos lhe dedicarem, no sentido de criar um campo estimulante para o exercício de certas habilidades, facilitando a expressão de novos talentos que integrarão a estrutura desses sujeitos, tornando-os mais capazes de enfrentar e lidar com as circunstâncias que possam afetar a sua trajetória.

Sobre os sentimentos de fracasso e impotência frente ao mundo instrumental, D'ANDREA (1986, p.82) comenta que:

A criança perde a esperança de ter um lugar no mundo dos adultos e acredita-se predestinada à mediocridade e à mutilação. A família, os professores e os companheiros de idade têm papéis importantes no desenvolvimento de sentimentos de competência da criança. Muito de suas potencialidades não chegarão a tornar-se capacidades se a vida familiar não a preparou para a vida escolar ou a vida escolar não sustentou as promessas dos primeiros estágios.

GARDNER (1994, p.193) acrescenta que neste período as coisas que a criança pode fazer são o foco principal de autoconhecimento e aquisição de competência, em que ela está "imbuída por um *temor de sentir-se inadequada e parecer um eu inábil.*"

Desta forma, reafirma-se a relevância do papel da Escola para uma adequada formação da personalidade do sujeito. A iminente crise evolutiva a se configurar na história do indivíduo – a adolescência – que por suas características próprias trará instabilidade e confusão, em muito dependerá do modo como a criança tiver enfrentado os desafios desse período. As vivências escolares contribuem de forma efetiva para a aquisição de resiliência, se acionados convenientemente os dispositivos para o estabelecimento de sentimentos de produtividade, competência, autoconfiança e boa auto-estima.

1.4 A Crise na Escola

A Escola, enquanto instituição social, ao longo de sua existência sofreu a fragmentação das diversas classes sociais, seja formando herdeiros mais ou menos bem situados, profissionais liberais e funcionários, seja formando uma mão-de-obra desqualificada e até analfabeta que, sem receber a todos, influencia a todos.

Neste caso, via de regra, o estudo de línguas, música, a prática de algum esporte, além de viagens e a facilidade de acesso a variadas expressões culturais, atuam como um suporte poderoso à educação formal.

A Escola se depara com sérias idiossincrasias na medida em que desce na pirâmide social ou adentra cidades mais distantes dos grandes centros, longe, portanto, da *concorrência* que avalia os *resultados* dos investimentos feitos nas crianças medidos ou pelo grau de aprovação nos vestibulares de instituições tradicionais e de difícil ingresso, ou na maior facilidade de ingresso no mundo do trabalho que se modifica, restringe e especializa de forma vertiginosa.

Nestes termos, é a escola pública a que mais padece devido às peculiaridades do vínculo empregatício junto ao Estado que emprega um grande contingente de *funcionários* mal remunerados, num sistema altamente burocratizado.

Além disso, a escassez de recursos e as dificuldades de implementar políticas de aperfeiçoamento e avaliação dos profissionais, sujeitas a freqüentes mudanças de orientação dos agentes políticos que se alternam no poder, somam-se as grandes diferenças existentes entre os usuários de uma mesma unidade escolar, para os quais a educação muda de lugar na escala de valores, dependendo do extrato social das famílias e de sua visão de mundo.

Tais fatores apresentam uma equação de difícil solução a curto prazo, porquanto interferem fatores de ordem estrutural e conjuntural, produzindo a síndrome de *burnout*, em que grande parte dos professores se *desligam* para poder sobreviver no meio, com sérios prejuízos à grande parte da população de crianças que dependem do ensino gratuito (CODO, 1999).

De qualquer maneira, a crise de valores que pontua o pensamento da pós-modernidade afeta todas as instituições e camadas sociais, nas quais o fenômeno

das drogas e a delinquência infanto-juvenil encontram-se em franco desenvolvimento.

A Escola, em suas várias configurações, parece estar imobilizada por um sentimento de impotência e uma cegueira no que diz respeito à sua participação na prevenção ao uso de drogas e no tratamento dos fatores que se entrelaçam formando o terreno movediço da alienação dos estudantes em face das angústias pessoais, típicas da idade ou da falta de perspectivas e significados no mundo que os rodeia.

Como propõe ASSMANN (1998, p.26) a pedagogia da escola deveria estar ciente de que não é a única no processo educativo das crianças e dos jovens, mas também não pode renunciar em ser aquela instância que tem o papel sublime e raro de fomentar experiências de aprendizagem. Ela tem um papel determinante na construção de um futuro melhor. *“A educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade.”*

MATURANA (2000, p. 10 – 19) afirma que a tarefa da educação é formar seres humanos para o presente, qualquer presente, seres em que se possa confiar e também respeitar, capazes de pensar e agir com responsabilidade, possuidores de uma consciência social e ecológica.

Ele salienta que as dificuldades de aprendizagem e de comportamento que os estudantes possam demonstrar, quando não se constata nenhum dano neurológico de qualquer espécie, não são de cunho intelectual, *“mas surgem da negação do amor como espaço de convivência”*, é porque ocorreram *“interferências com a biologia do amor”*.

Isto sugere que o foco do professor para com suas crianças não deve direcionar-se somente ao resultado do processo educacional, “*mas ao acolhimento da criança em sua legitimidade*”. Para ele uma criança que é respeitada e respeita-se a si mesma *pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar*” e o fundamento de todo processo educativo é a formação humana, pois através desta, as pessoas poderão viver como seres responsáveis e livres, capazes de refletir sobre suas ações e corrigir erros, de cooperar e de serem éticas, “*não buscando sua identidade nas coisas fora de si.*”

Alerta ainda, que “*o curso que a vida humana segue e seguiu sempre é o das emoções, não o da razão*”. E é através da troca afetuosa de experiências, da imposição de alguma disciplina, do exemplo da alegria de viver, do estabelecimento de limites; do cuidado, do colo, da aceitação do outro, do prazer no que se faz, que se educa para a vida. E educar para a vida é mostrar fazendo, com exemplos, com possibilidades reais, que é possível viver bem sem o uso das drogas como muleta. É a prevenção ao abuso. E isso a escola pode fazer.

Entretanto, apenas afeto não basta. Para desenvolver habilidades e fomentar as competências de uma criança, é preciso estímulo, elogio, incentivo, amor, perseverança e conhecimento, para sentir-se aceita e acreditar verdadeiramente que é capaz. “*A maioria dos alunos deixou de lutar contra as dificuldades escolares, porque lhe fizeram crer que são demasiado idiotas para aprender, que é difícil demais para eles, que servem apenas para receber um ensino de liquidação.*” (SCHIFF, 1993, p.157)

Deve-se considerar que o princípio do processo de conhecimento tem a ver com uma experiência de prazer. O impulso inicial para a cognição humana parte de uma curiosidade natural e arcaica, instintiva e prazerosa. Quando a dinâmica do prazer está ausente, a aprendizagem tende a virar um processo meramente instrucional. Esse processo de instrução e informação sobre os saberes da humanidade, é, sem dúvida, um aspecto importante da escola, mas o processo de aprendizagem implica “*a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. E nisso o prazer representa uma dimensão-chave. [...] O conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer*”.(ASSMANN, 1998, p.29 – 30).

São os desejos que movem as vontades e as ações. A escola parece não estar oferecendo muito prazer aos seus alunos. Ir à aula é — e talvez sempre tenha sido — algo "muito chato" para a maioria dos estudantes. Deste modo crianças e adolescentes em especial, buscarão a gratificação de seus desejos, de seus anseios por prazer, noutras instâncias.

Se a escola não tem podido oferecer fontes verdadeiras de prazer para seus alunos, ela não estará de forma alguma contribuindo para prevenção ao abuso de drogas. Buscar a droga é buscar pelo caminho mais curto a obtenção de prazer. Então, baseado nessa dimensão vitalizadora que o prazer pode desencadear, outras formas reais e imediatas precisam ser propostas no ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno, através da atualização contínua da leitura da realidade em que ele está inserido, a fim de proceder a uma escuta acurada e uma intervenção profissional qualificada.

Para PERRENOUD (1999) o fazer pedagógico diário e rotineiro, a disciplinarização, a segmentação do currículo, a estrutura de avaliação, a mecanização da tarefa do professor e do aluno, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter aprovação em exames. Uma verdadeira abordagem por competências, significaria ao mesmo tempo, uma questão de *continuidade* – pois a escola jamais pretendeu querer outra coisa – e de mudança, de *ruptura* com a atual estrutura escolar.

PERRENOUD (2000) considera que não são poucos os que saem da escola sem nenhuma qualificação quando não analfabetos, e outros muitos, cujo fracasso escolar condicionou e os fez acreditar que eram indignos e somente mereciam o desemprego e a miséria do mundo. Poucos são os que têm a oportunidade de receber dos que lhe rodeiam, estímulo e encorajamento para manter o desejo de aprender.

SCHIFF (1993) destaca que muitas das atividades escolares não são somente inúteis mas principalmente nocivas e que para cada criança que manteve sua vontade de conhecer, dez sucumbiram ao sistema atual de ensino.

Cabe lembrar que a vontade de conhecer remete à necessidade crucial de conhecer-se e ser reconhecido, pelos superiores e pelos pares, significa receber a identidade buscada, através do traslado do registro do *fazer* no *ser*. Os investimentos frustrados produzem a supressão da fantasia, necessária ao desenvolvimento psíquico que assegura a saúde, leva à perda do *elan*, do tônus muscular e é seguido pela depressão (DEJOURS, 1994).

Todavia, dentro de qualquer escola, há com certeza uma estrutura, ainda que mínima, para realizar as necessidades da criança no âmbito escolar, ampliando suas possibilidades de aquisição de resiliência, imprescindível à superação dos conflitos e angústias que se sucedem em maior ou menor grau na vida de cada indivíduo, bem como ao abuso no uso de drogas.

Desta forma, é preciso não perder de vista o objetivo maior da educação de reduzir as diferenças sociais, promovendo a igualdade de condições entre os indivíduos, possibilitando-lhes maior autonomia para mudar as suas circunstâncias históricas, políticas e econômicas.

O presente estudo não tem a pretensão de mudar a realidade que afeta a todos, mas ousa buscar nos dispositivos já existentes na estrutura escolar uma forma de atuar na prevenção do uso de drogas no período do ensino fundamental, entre a 1ª e 4ª séries, fase em que a criança está mais predisposta a aquisição de resiliência para enfrentar os desafios da adolescência, ainda que antecipada.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Considerando o foco de interesse a intervenção escola na prevenção ao abuso de drogas, a pesquisa qualitativa conecta o pesquisador à realidade estudada, permitindo um maior aprofundamento das informações obtidas. O estudo, assim, tem características descritivas, pela especificidade do problema que é levantado na área da educação, requerendo também técnicas de estudo específicas. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

A história de vida e a entrevista permitem fundir as observações do pesquisador com as observações dos outros, método que confia na expressão subjetiva dos significados dados pelos próprios sujeitos estudados, podendo inserir-se no interior de cada situação. (GÓMEZ, FLORES, JIMÉNEZ, 1996).

Os autores afirmam que não há uma única janela que nos permite ver com clareza. Qualquer visão que se dê através de uma janela vem mediatizada, filtrada, através das lentes da linguagem, do gênero, classe social, raça ou etnia. Assim, não há observações objetivas, só observações contextualizadas socialmente nos mundos do observador e do observado. Não há um único método, através do

qual podemos alcançar e dominar as sutis e misteriosas significações da experiência humana.

SANTOS (1996) salienta que o conhecimento adquirido através desse *paradigma emergente*, isto é, nesta nova abordagem nas ciências que é o estudo qualitativo, que se forma a partir de pluralidade metodológica. Para o autor, cada método é uma forma de leitura do mundo, cuja realidade responde na língua em que é questionada.

Para LÜDKE & ANDRÉ (1986, p. 4)

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.

O propósito deste estudo encontra-se em consonância com a pesquisa qualitativa, uma vez que busca a compreensão de um fenômeno situado num mundo social e cultural, onde o homem interage, relaciona-se e organiza-se (MARTINS & BICUDO, 1989). Por outro lado, busca o conhecimento sobre as possibilidades de ação "*a partir de um espaço-tempo local*" (SANTOS, 1996, p.48).

2.1 Problema de Pesquisa

Tendo como área temática as possibilidades da escola na prevenção ao abuso de drogas, em face do espaço de atuação existente como psicoterapeuta e professora, o problema de pesquisa tem a seguinte formulação:

"Como a escola pode contribuir para a prevenção ao abuso de drogas?"

2.2 Questões Norteadoras

Para atingir os objetivos do estudo, foram elaboradas algumas questões a priori, que emergiram do referencial teórico e que nortearam esta investigação.

- Que vivências foram significativas para o adolescente, na escolha de uso ou não drogas?
- Que influência a escola tem nas escolhas que o jovem faz?
- Como a escola pode ajudar o aluno a adquirir resiliência?
- Qual a percepção dos alunos quanto a abordagem da escola sobre uso de drogas?
- Que procedimentos psicopedagógicos a escola poderia adotar para ajudar na prevenção ao abuso de drogas?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo Geral

Sugerir procedimentos psicopedagógicos que visem a prevenção ao abuso de drogas no ensino fundamental

2.3.2 Objetivos Específicos

- Apontar vivências pessoais que possam interferir na escolha do uso ou não de drogas.
- Identificar se a escola pode influir nas escolhas que o jovem faz.
- Estabelecer relação entre vivências escolares e condições de resiliência.
- Identificar em que aspectos a escola pode contribuir na prevenção ao abuso de drogas.

2.4. Campo de Investigação

A pesquisa foi realizada na cidade de Osório/RS, onde o exercício das atividades social e profissional suscitou o interesse pelo tema e possibilitam uma atuação mais efetiva.

A coleta de dados foi realizada no período de novembro e dezembro de 2000, com oito adolescentes usuários ou não de drogas, entre dezesseis e dezenove anos de idade, estudantes de ensino médio do Instituto de Educação Cenecista Marquês de Herval, escola particular de ensino fundamental e médio, que estão na faixa de maior incidência de contato e uso de drogas, que cursaram o ensino fundamental na mesma instituição.

Depois de sugeridos alguns nomes pela supervisão da escola, segundo o critério de interesse pelo tema e disponibilidade de participar da pesquisa, os jovens foram convidados a fazer parte da pesquisa.

Os participantes não foram identificados em nenhum momento, sendo-lhes designado um codinome, mantendo-se somente verídicas suas idades cronológicas do período de realização da pesquisa e seus sexos.

Segundo a opinião de SCHIFF (1993, p. 157).

Um jardineiro cuida de suas flores, rega-as e as protege das intempéries e dos parasitas sem puxá-las para cima para fazê-las crescer mais depressa. Um professor deveria fazer o mesmo, jardineiro do espírito que fornece as condições favoráveis ao desenvolvimento da criança. Deveria fornecer informações quando a criança as solicita. Nem demais nem de menos, a cada vez. Muito pouco: a criança se entedia; demais: a inteligência é bloqueada e nada adianta...[...] Como uma flor precisa do sol, uma criança precisa de afeto para desenvolver sua inteligência. As relações entre a afetividade e o desabrochamento da inteligência são complexas, e a maioria dos pesquisadores tende a negligenciar completamente, tanto a afetividade como a inteligência.

Em função disso, foram escolhido nomes de flores para designar os sujeitos. Passa-se a descrição resumida de cada um.

Margarida, sexo feminino, 18 anos, cursou magistério e não sabe se vai fazer estágio. Seus pais são separados e sua mãe apresenta-se muito dependente do ex-marido. Margarida é insegura e possui baixa auto-estima. Fuma cigarro e já experimentou maconha. Refere não querer mais usar drogas.

Tulipa, sexo feminino, 19 anos, está cursando faculdade de Administração de Empresas. Seus pais mantêm uma relação equilibrada e sua relação com eles, parece muito boa, onde acontece o diálogo. Parece alegre e extrovertida com boa auto-estima. Nunca usou drogas.

Jasmim, sexo feminino, 18 anos, cursou magistério e vai fazer o estágio. Apresenta sérias dificuldades de relacionamento com a mãe. Demonstra dificuldades de comunicação e insegurança, parecendo ter baixa auto-estima. Não usa e não experimentou drogas.

Amor Perfeito, sexo masculino, 19 anos, cursou ensino médio. Pai alcoolista. Seus pais possuem um difícil relacionamento e sempre conviveu muito com a avó. Encontra-se confuso e perdido quanto a suas escolhas. Usa cigarro, maconha e álcool. Já experimentou cocaína e lança-perfume.

Violeta, sexo feminino, 17 anos, fez magistério e refere gostar muito. Vai fazer estágio e pretende mesmo ser professora. Demonstra ser alegre e desinibida. Seus pais parecem ser bastante rígidos, mas dialogam com ela. Gosta de sair à noite e já experimentou maconha, mas prometeu para si própria que não fumaria mais.

Crisântemo, sexo masculino, 18 anos, fez ensino médio e está estudando para o vestibular em Educação Física. Perdeu o pai na infância, mas sua mãe e seu irmão mantiveram-se unidos. Tem um relacionamento firme com uma garota, que segundo ele lhe propicia segurança e tranquilidade. Usa drogas regularmente.

Dália, 18 anos, fez magistério, adora crianças e quer muito ser professora. Madura e segura de si, declarou adorar ler. Muito culta e informada crê que o

conhecimento é o melhor remédio. Perdeu o pai recentemente e aparenta ser madura pela idade. Nunca usou drogas e parece ter segurança que nunca vai usar.

Cravo, sexo masculino, 19 anos, cursou ensino médio, seus pais são separados e sua mãe casou-se novamente. Vive com a mãe e o padrasto, demonstrando ter muitos atritos familiares. Rebelde, inseguro, regressivo e desorientado, usa drogas frequentemente: álcool, maconha, cocaína e inalantes.

2.5 Método de coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada através da técnica de entrevistas dialógicas, gravadas e posteriormente transcrita. A duração média das entrevistas foi de uma hora e trinta minutos.

ASSUMPCÃO (1977) escreve que, com a entrevista tem-se o objetivo de estruturar algumas relações dos sujeitos com seu mundo e levantar dados que facilitem a compreensão do comportamento dos mesmos. Para ela, a entrevista é um engajamento bipessoal, cujo valor está na compreensão de sua determinação.

CARVALHO (1987) salienta que através da entrevista dialógica, o sujeito penetra na verdade de seu existir, sem falsidades ou preconceitos. Com este diálogo intersubjetivo, o entrevistado poderá clarificar, inclusive para si próprio, aspectos até então obscuros de suas experiências vividas.

Ao longo da narrativa dos jovens alguns aspectos importantes para o presente estudo não apareceram, então foram incluídas questões como: “fala mais sobre tuas vivências escolares...” ou, “houve algum professor significativo na tua história de

vida?” Além disso os entrevistados foram além do questionado, acabaram revelando fatos e concluindo questões surpreendentes para si mesmos, segundo seus próprios depoimentos.

Para Capalbo no prefácio de CARVALHO (1987 p.6):

A descrição intencional do vivido caracteriza-se por estar situado num mundo, no qual se vive, se trabalha, se ama ou se odeia, se sofre as influências da educação e da cultura, se experimentam as contradições e as alienações, em suma, tudo aquilo que está situado no mundo faz parte da experiência humana que envolve cada um e a todos nós.

As entrevistas foram precedidas pelos dados de identificação, adotando-se o uso de um codinome, idade, sexo, série escolar e a data do encontro.

O roteiro da entrevista foi composto por uma questão central inicial e cinco questões relativas ao campo de interesse, conforme segue:

Questão Central

“Conta-me tua história de vida, destacando aspectos que julgas importante na tua formação como pessoa”.

Questões Específicas:

- Quais as experiências que julgas significativas, na tua escolha de usar ou não drogas?

- Fala das tuas vivências escolares.
- Que influência a escola teve nas escolhas que fizeste?
- Qual a tua percepção quanto a abordagem da escola sobre o uso de drogas?
- Houve algum professor significativo na tua história de vida?

2.6 Metodologia de Análise dos Dados

Pelo tipo de estudo, os dados foram analisados através do método de Análise de Conteúdo que, segundo BARDIN (1995), reconstruída por MORAES (1999, p.9):

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Nesta concepção de análise, os valores e a forma natural da fala dos entrevistados, como também a cultura dos pesquisados e da investigadora, exercem uma influência sobre os dados, da qual o pesquisador não pode fugir. O que acontece é uma interpretação pessoal por parte do analisador com relação ao material a ser analisado, resultando daí uma interpretação, e não uma leitura *neutra*, buscando “atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens, através da inferência e interpretação”.(MORAES, 1999, p.13)

O procedimento utilizado na análise dos dados compôs-se de várias etapas. Na primeira etapa, caracterizada pela preparação das informações, foi realizada

uma leitura exaustiva de todas as entrevistas. Em seguida, em nova leitura, teve início o processo de codificação, estabelecendo um título provisório para possíveis unidades de significado.

A segunda etapa constituiu-se na definição de subtítulos para os títulos provisórios dados na etapa anterior e as unidades de significado agora definitivas, ficaram um pouco menores e mais específicas. Nas unidades de significado foi utilizada uma codificação de letras e números, indicando a entrevista proveniente e sua ordem seqüencial. Por fim, cada unidade de significado foi isolada, para ser submetida à classificação posterior.

Na terceira etapa, para a realização da categorização, foram agrupados os subtítulos considerados afins, segundo critérios semânticos originando categorias temáticas, conforme destaca MORAES (1999). Em uma primeira classificação surgiram as Dimensões (categorias iniciais), depois de reagrupá-las surgiram as Subcategorias (categorias intermediárias) e, por último, as finais, aqui denominadas de Categorias. A seguir um quadro ilustrativo contendo todas as categorias e subcategorias que emergiram na análise feita.

QUADRO I

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	DIMENSÕES
A FAMÍLIA	Tipos de Vínculos	A Grande Família Auto-Estima
	Exemplos Dados	Limites Código Moral Diálogo (ou sua falta) Castigos Físicos
	Conflitos e Resoluções	Separação dos Pais "Perdas"
A ESCOLA	Omissão da Escola	A Escola e as Drogas A Escola e a Sexualidade
	Os Professores	Vivências Positivas Vivências Negativas
O GRUPO	Os Amigos	Idealização Uniformismo
	Sexualidade	Ficar Namoro
A CULTURA LOCAL	Ritos de Passagem	Feminino Masculino
	Opções de Lazer Disponíveis	
PROJETO DE VIDA	Perspectiva de Futuro	

Uma vez definidas estas categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, na quarta etapa foi iniciada a fase de descrição, que é o primeiro momento de comunicação dos resultados. Para cada uma das categorias um texto síntese foi produzido, expressando os significados presentes nas unidades de significado, onde foi feito uso intensivo de citações diretas das entrevistas.

A Quinta etapa foi de interpretação, onde se buscou ir além da descrição, procurando alcançar uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens. Os significados expressos nas categorias de análise foram explorados de modo a contrastar-se com a fundamentação teórica, que foi continuamente construída e reconstruída ao longo do trabalho.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Os adolescentes entrevistados dedicaram bastante tempo à descrição de suas vivências infantis e detalharam suas experiências na família, na escola, nos grupos e nas atividades sociais.

Assim, da análise dos dados emergiram as categorias A Família, A Escola, O Grupo e A Cultura Local, a partir das sub-categorias pertinentes resultantes do agrupamento das dimensões expressas nas falas. A sub-categoria Perspectivas de Futuro, presente em todas as entrevistas, mostrou-se relevante tanto na vida dos participantes como para o propósito do estudo, constituindo a Categoria Projeto de Vida.

A questão inicial da entrevista "Me conta a tua vida...", invariavelmente foi respondida pelos participantes com o mapeamento da composição familiar, seguida das vivências nesse âmbito, em que se apresentaram as dimensões e subcategorias, demonstradas no Quadro II.

QUADRO II

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	DIMENSÕES
A FAMÍLIA	Tipos de Vínculos	A Grande Família Auto-Estima
	Exemplos Dados	Limites Código Moral Diálogo (ou sua falta) Castigos Físicos
	Conflitos e Resoluções	Separação dos Pais "Perdas"

A Categoria A Família irá permear as falas até a última categoria final, como um pano de fundo para onde os sujeitos remontam suas experiências fora do contexto familiar, além disso, influenciam fortemente suas expectativas de futuro.

3.1 A FAMÍLIA

A família é o primeiro e mais importante agente socializador da criança. É na família que se estabelecem os primeiros contatos com a realidade externa, que se vivem as primeiras experiências de apego e se desenvolvem as mais significativas relações objetais se desenvolvem.

A família aparece explicitamente na fala dos sujeitos, como o principal modelo de identificação. Os oito entrevistados referem suas famílias como o principal fator de influência na estruturação de suas personalidades.

A família, de fato, tem um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, não só no que se refere aos cuidados para sua sobrevivência, como também, pelas aprendizagens básicas que se desenvolvem dentro de seu seio, muito necessárias para o desenvolvimento autônomo dentro da sociedade.

É dentro da família, então, que a pessoa aprende os sistemas de valores, a linguagem, o controle da impulsividade, etc. Esta aprendizagem se dá através de diferentes mecanismos, como por exemplo, o uso de castigos e recompensas, os exemplos dados, os limites impostos, o código moral transmitido, dentre outros. Deste modo, a família vai moldando “*as características psicológicas do indivíduo durante o tempo que permanecer sob sua custódia.*” (Moreno e Cubero in COLL, PALACIOS & MARCHESI, 1995, VOL. 1, p. 190)

Entretanto, deve-se observar que a família não é detentora de poder absoluto na formação e desenvolvimento da personalidade de seus entes. Múltiplos fatores, internos e externos, como a história pregressa, condições de resiliência, a característica das pessoas com as quais interage, o estado endógeno, determinadas diferenças individuais e o próprio nível de desenvolvimento da criança, também interferem. Todas essas condições influenciam em menor ou maior grau, a estruturação da personalidade. Contudo, não podemos esquecer que existem ainda, outros contextos socializadores, como a “Grande Família” (avós, tios e primos), a escola, os colegas, e a cultura local.

De qualquer forma, a família ainda é um contexto de socialização muito importante para a criança, já que por muitos anos será a principal, se não a única, a agir como chave, abrindo ou fechando portas a outros contextos.

Para ilustrar, serão citados em itálico e negrito, os depoimentos dos participantes da pesquisa.

3.1.1 TIPOS DE VÍNCULOS

Segundo Félix Lopes (in COLL, PALACIOS & MARCHESI, 1995, VOL 1, p. 89) existe uma tendência natural para a formação de vínculos. Para ele, as crianças já nascem com grande capacidade de aprendizagem e parecem orientadas a buscar estímulos na família e/ou em seus cuidadores para a formação de vínculos afetivos. *“O apego é um vínculo afetivo que a criança estabelece com as pessoas que interagem com ela de forma privilegiada, sendo caracterizado por determinadas condutas, representações mentais e sentimentos”*.

Neste sentido, Jasmim conta sobre o vínculo afetivo que possui com seu pai:

“Meu pai é uma pessoa muito, muito afetuosa. Sabe, tem um humor, assim. Amigo, companheiro, compreensivo, me entende, faz tudo aquilo que eu quero, não no intuito de mimar, mas sim, meu amigo. Entende quando eu estou pra baixo, quando preciso dele”.J. – fem

Dália descreve assim:

“Eu sempre tive um pai muito presente, muito, muito. O que eu fazia ele dava valor. Ele era todo orgulhoso. Ai, minha filha vai ser professora, vai se formar agora né. [...] Eu acho que assim, o que eu não tive do meu pai biológico, o meu pai do coração, como eu digo né, ele me deu tudo e mais um pouco”.D. – fem

Tal apego pressupõe, ainda, a construção de um *modelo mental* da relação com as figuras parentais. O conceito que se adquire destas figuras, as lembranças que deixam e as expectativas que se criam, compõem os conteúdos mais importantes desta relação.

Vê-se o exemplo claro nas falas de Jasmim:

“Eu via as outras mães muito afetuosas, tanto a mãe quanto a filha, e eu queria uma relação, pelo menos que fosse parecida, e não tinha. [...] Eu dizia que ia dar muito amor para o meu filho, toda atenção, toda hora, super amigas. O que minha mãe não foi comigo, quero ser com meu filho.[...] Eu queria que quando eu

precisasse corresse pro colo dela, queria que desse certo, e nunca deu. A gente brigava, tinha muitos atritos, então desisti. Se ela quer assim, vai ser assim. Acho que ficou uma ferida. É uma coisa que volta sempre. Sempre volta.” J. – fem

Félix López (idem, ibidem, 1995, VOL 1, p. 89) mostra, também, o grau de acessibilidade, que seria a disponibilidade real dos pais para com seus filhos e, a incondicionalidade no sentido da criança possuir uma certa segurança de que seus pais não vão falhar quando deles precisar, são os conteúdos mais decisivos na construção de um *modelo mental* adequado desta relação com as figuras parentais.

Este modelo mental da relação é construído com base nas experiências da relação, interpretadas pela própria criança, sendo também influenciada por aquilo que os demais transmitem, Por isso, é muito importante que cada genitor transmita-lhe uma visão positiva do outro e que estas sejam apoiadas na Escola Infantil.[...]A relação adequada com as figuras de apego ocasiona sentimentos de segurança, bem-estar e prazer, associados à proximidade e contato com elas, e de ansiedade, quando ocorrem separações ou dificuldades para reestabelecer o contato.

Nesse sentido, é importante destacar o relato de Amor Perfeito:

“O pai e a mãe sempre brigaram, sempre, sempre. A mãe sempre dizia que o pai não prestava, que era um bêbado sem-vergonha. Eu tinha, quando eu era pequeno né, raiva do meu pai por causa das brigas, eu achava que ele era culpado de tudo, porque ele bebia e a mãe dizia que ele não prestava. Mas eles depois ficavam numa boa, daí eu ficava tri feliz. Agora eu vejo que não é bem assim. O meu pai bebe muito mesmo, mas minha mãe não é nenhuma santa também”.AP – masc

É também o depoimento de Jasmim, que não construiu um bom vínculo afetivo com sua mãe:

“Tenho uma coisa assim, tipo, nunca gosto de mostrar a minha cara. Sei lá, parece que o orgulho sempre está em primeiro lugar. Acho que é uma coisa que atrapalha muito. Não sei, talvez pela minha educação. Minha mãe sempre foi um pouco fria comigo” J. – fem

É importante sublinhar a importância que tem para a criança em desenvolvimento, a imagem transmitida pelos pais e/ou seus cuidadores, pois esse apego é, em última instância, um conjunto de sentimentos associados às pessoas às quais a criança está vinculada. López (idem, ibidem, p. 89) menciona: *“Este vínculo é, por isso, o resultado da interação privilegiada entre a criança e alguns adultos”*.

3.1.1.1 “Grande Família”

A relação da criança com suas figuras de apego deve ser vista numa perspectiva pluridimensional, dentro do sistema familiar como um todo. *“Pais e filhos, avós, tios e primos formam, em muitos casos, uma verdadeira rede de relações que se influem mutuamente. A relação com esta ampla rede é mais desejável que a redução à família nuclear”*.(idem, ibidem p. 93).

Pode-se compreender a importância da rede familiar no desenvolvimento humano. O sistema familiar funciona como uma estrutura que engloba uma rede de influências recíprocas entre os diferentes elementos que o compõem. É possível

organizar a identidade, ancorando os principais eventos que se impuseram como desafios, nos focos de conforto oferecidos pela estrutura familiar.

Na “Grande Família”, onde participam os avós, tios, primos e outros, observa-se que estas instâncias secundárias complementam o núcleo principal, através do desdobramento de seus papéis, configurando-se em referências na constituição dos sujeitos.

Destaca-se aqui a referência de Jasmim no que se refere à importância da avó em sua vida:

*“Quando a minha vó era mais nova, assim, claro, que quando eu precisava, era pro colo dela que eu corria”.J.
– fem.*

Amor Perfeito também descreve esse tipo de vivência com muita consideração:

“Quando eu era pequeno, eu morava praticamente como se fosse filhos. Essa foi uma fase bem legal da minha vida.” AP. – masc

3.1.1.2. Auto-estima

Na categoria A Família, a Auto-estima aparece como foco fundamental, tanto no resgate, que assegura a autoria da história de vida, até as decisões e dúvidas do presente, como nas expectativas de futuro. A Auto-estima, assim, é constante nas demais categorias, podendo-se inferir que configure a ‘moeda’ com a qual o sujeito sai em busca de sua identidade.

Palacius e Hidalgo (in COLL, PALACIOS & MARCHESI, VOL 1, 1995) apontam que a qualidade do tratamento que os adultos – *outros significativos* –

dispensam às crianças é um dos fatores mais importantes para a formação de auto-estima. Porém, a história pessoal de fracassos e êxitos também se une à constituição da auto-estima. Sentimentos de *indústria* ou produtividade surgirão do relativo sucesso que a criança obtiver nas “provas” que a vida lhe imporá. Por outro lado, sentimentos de inferioridade podem ser desencadeados se freqüentes fracassos forem vivenciados. Cabe destacar então, o papel preponderante, não só dos *outros significativos*, mas da escola como um todo, na facilitação destes desafios e no adequado encaminhamento, quando das dificuldades na obtenção de “sucesso”.

Compreendendo-se que o ego é como um espelho que reflete as interações que o sujeito tem com o mundo que lhe circunda, e nisso inclui-se a percepção de até que ponto ele é valorizado e apreciado, é certo supor que o que os pais e demais educadores pensam da criança e a forma que se comportam com ela, influi decisivamente na opinião que irá formar sobre si mesma.

Margarida manifesta-se sobre seus sentimentos:

“O problema é comigo mesmo. Tenho muita angústia. As minhas amigas dizem que eu penso muito negativo. Quando as coisas não acontecem como eu quero digo “que azar”. Que essas coisas ruins só acontecem comigo. Me sinto sempre inferior aos outros, menos capaz. Sou muito insegura.[...] Eu acho que é culpa minha mesmo. Que o problema está em nós mesmos, não nos outros. No amor nunca tive sorte. Conheço pessoas e nunca deu certo. Tenho 18 anos e nunca tive um namorado.” M. – fem

Amor Perfeito também ressalta algo sobre isso:

“Meu pai nunca dava bola pra mim. Eu me criei na rua e mais na casa da minha vó. Minha mãe sempre trabalhou fora e chegava de noite.[...]Eu me lembro da minha mãe reclamando sempre que eu não prestava nem pra lavar minhas cuecas.” AP – masc

A auto-estima é, portanto, como a *moeda*, com a qual o sujeito vai buscar sua identidade pessoal. Para Ciampa (in CODO, W.; LANE, S.,1984), a identidade é alguma coisa que precede ao indivíduo e que, mesmo não sendo ele, o constitui. Trata-se das expectativas familiares e do grupo social imediato, atuando sobre a constituição do sujeito. O autor complementa que essa identidade se atualiza no cotidiano, quando o sujeito vai tentando resolver as equações que se põem entre as estruturas, mais estáticas, e as situações conjunturais, mais dinâmicas, que se alternam ou se sobrepõem, e diante das quais, o indivíduo é argüido a adaptar-se .

DEJOURS (1994) afirma que o sujeito faz investimentos pessoais em busca de identidade, que se dará pelo reconhecimento social, conferido pelos iguais, e pelo reconhecimento de originalidade conferido pelos superiores, sejam eles pais, parentes mais velhos, professores e chefes no mundo do trabalho.

Toda vez que o sujeito mobiliza investimentos para aquisição da identidade, há uma perda de saúde que é recuperada quando o reconhecimento é obtido, partindo para novos desafios. Por outro lado, freqüentes investimentos sem retorno, levam a uma supressão das elaborações *fantásmicas*, ou seja, ele *pára de sonhar*, e essa supressão leva à perda do *elan*, do tônus muscular, vem a depressão e em sua decorrência sérias doenças acabam por se deflagrar.

É importante salientar que a supressão do sonho — não como devaneio, mas como possibilidade de realização — tem as mais graves conseqüências nas trocas afetivas em todos os âmbitos da vida.

3.1.2. EXEMPLOS DADOS

Estudos demonstram que a influência dos pais e outros educadores se dá pela imitação de comportamentos reais, isto é, crianças que tiverem contato freqüente com adultos que apresentam comportamentos contraditórios, não condizentes com aquilo que eles dizem ser ou fazer, serão mais influenciadas pelos comportamentos do que pelos princípios verbalizados. Daí, a importância do exemplo dado. Veja o que coloca Margarida:

“Minha mãe sempre fumou. E bebe só socialmente. De vez em quando ela toma uma cachacinha. Quando eu era bem pequena, a mãe pediu pra segurar o cigarro pra ela e eu tinha curiosidade de saber como era e levei rápido na boca. Com 16 anos que comecei a fumar.” M. – fem

Os exemplos de não uso de drogas em casa, também são muito importantes. Observe a manifestação de Violeta:

“Meu pai não bebe. Nem meu pai, nem minha mãe. Por isso que as vezes eles brigam comigo, porque a gente não fuma, não bebe, não faz nada de errado, pra dar o exemplo pra ti, e eu espero que tu não faças isso.” V. – fem

Não só a questão das drogas vem à tona. Tulipa, por exemplo, traz outro aspecto dos exemplos dados:

“Meu avô era alfaiate, e era músico também, tocava violino. A minha mãe sabe tocar gaita, acordeon, sabe? Era tão bom quando eles se reuniam para tocar música, era tão divertido, eu gostava tanto daquilo. E hoje eu adoro música, eu gosto de cantar e tocar violão.[...] A relação do meu pai e da minha mãe é muito bonita. Os dois se dão tri bem. Eu sempre dizia, quando eu era menor, que se um dia eu me casasse, eu queria um casamento assim que nem o deles. Eu nunca vi os dois brigando, eu sei que eles brigam, agora eu até compreendo. Mas eu nunca vi uma briga deles sequer. Eu acho que eles brigavam escondidos de mim. Então, essas coisas todas dão assim um tipo de suporte pra gente.” T. – fem

3.1.2.1. Limites

Afeto e respeito têm-se mostrado a receita básica na formação da auto-estima, mas firmeza, estabelecimento de regras e imposição de limites também. Estudos demonstram que pais e professores que constroem regras com as crianças e são firmes no sentido de mantê-las, ajudam a determinar o desenvolvimento da auto-estima das crianças. Uma educação na qual a firmeza e imposição de limites claros estão presentes, ajuda a criança a desenvolver seus controles internos.

Palacius (in COLL, PALACIOS & MARCHESI, 1995, VOL 1, p. 92) sugere: “Caso se deseje que as crianças adquiram condutas socialmente desejáveis

e que ao mesmo tempo sejam felizes, é inevitável que estejam sujeitas a determinadas normas de disciplina.”

Violeta declara:

“Na minha infância, como já disse, eu dava mais importância para a minha mãe. Mas agora, na adolescência, o meu pai está sendo mais presente, está me apoiando mais. Quando é para ir numa festa, ele diz: “cuida para não fazer isso, tu não faz aquilo, lembra aqueles conselhos que te dei, não esquece aquelas coisas que te falei. Não volta muito tarde, não pega carona por aí...” Agora tem sido assim. A minha mãe só fica de acordo com meu pai.” V. – fem

E Margarida relata justamente o contrário:

“Eu adoro o meu pai, porque sempre deixa fazer o que quero, sempre me deu carinho, nunca me condenou, sempre me apoiou mesmo que a coisa fosse meio errada.” M. – fem

Para Palacius (idem, ibidem, p. 93) a transmissão dessas normas de disciplina:

deve basear-se mais na indução (explicação de seu valor, mesmo quando nos pareça que não entenderam) que na imposição ou na ameaça de retirar-lhes nosso afeto. A disciplina indutiva, por outro lado, exige também que o adulto reflita sobre suas próprias imposições, para que assim seja mais provável que estas sejam realmente razoáveis. De qualquer forma, as explicações e reflexões deverão acompanhar sempre as inevitáveis imposições que fazemos às crianças, ao invés de ameaçá-las com nosso abandono.

O mesmo se aplica aos educadores, principalmente os de crianças pequenas, pois se não existirem normas claras na relação grupal de sala de aula e firmeza no cumprimento das mesmas, ficará muito difícil o relacionamento em grupo. Ficarão difícil, mostrar interesse pelas coisas de cada aluno, dar importância a seus pequenos problemas e construir um clima afetivo e de respeito mútuo.

É indicado que as exigências impostas à criança sejam adequadas ao seu estágio desenvolvimental e ao seu nível de competência, mas que requeiram dela algum esforço. Devem ser oferecidos à criança sinais claros do que pode ou não fazer, de modo a fazê-la sentir que seu meio é estável e as consequências de sua conduta previsíveis. Isto tudo irá facilitar o desenvolvimento do autocontrole e o ajuste às demandas do meio.

Ainda com relação aos limites, vários autores sustentam que embora deva haver normas de disciplina e firmeza no estabelecimento de limites há que existir uma certa flexibilidade por parte dos educadores, onde democracia e consideração à opinião dos filhos devem estar presentes. Muito mais que autoritarismo e rigidez, firmeza e diálogo têm demonstrado estar relacionado com personalidades mais ajustadas.

Violeta expressa sua opinião sobre a conduta de seu pai:

“Eu acho que o meu pai é muito rígido comigo. Minhas amigas também acham demais. Às vezes ele não deixa e pronto, não adianta nem querer conversar.” V. – fem.

3.1.2.2.Código Moral

Todo o processo de socialização por que a criança passa, é muito complexo e nele intervêm várias instituições. A família, a escola e o grupo de iguais vão dando o suporte necessário para que ela possa ir desenvolvendo sua personalidade e construindo a identidade. Na medida em que interage com o meio, assimilando e acomodando experiências, a criança vai moldando seu caráter – o conjunto de qualidades de um indivíduo, e que determinam a conduta e a concepção moral. (FERREIRA,1998)

Gonzáles e Padilha (im COLL, PALACIOS & MARCHESI, 1995, VOL 1, p. 172) evidenciam a importância da aquisição de valores:

Um dos objetivos mais importantes do processo de socialização consiste em que as crianças aprendam entre o que é considerado correto em seu meio e o que se julga incorreto; ou seja, que possam conseguir um nível elevado de conhecimento dos valores morais que regem sua sociedade e se comportem de acordo com eles. Isto é conseguido através de um processo de construção e interiorização destes valores, processo que tende ademais a favorecer o desenvolvimento dos mecanismos de controle reguladores da conduta da criança.

Note-se a narração da entrevistada Dália:

“O pai da minha amiga falou pra gente: - báh, vocês fugiram da freira”; brigou com a gente. Daí nós três ficamos todas envergonhadas.[...] Não sei se outrso adolescentes têm alguma orientação sabe. Os pais pensam: ‘tu quer ir, tu vai, pra não me incomodar.’ Tem

alguns pais que fazem isso. Enchem tanto a paciência que o pai e a mãe acabam largando pra não se incomodar, sem estar preparados.” D. – fem

Amor Perfeito também diz algo sobre este aspecto:

“Lá em casa sempre foi uma confusão: quando o pai dizia alguma coisa pra gente, a mãe ficava implicando, dizendo quem era ele pra dar conselho. E quando a mãe não deixava a gente sair ou coisa assim, o pai dizia que não era pra dar bola pra ela, que ela não sabia de nada”. AP – masc.

As teorias da aprendizagem social consideram que o desenvolvimento dos valores morais pode dar-se mediante condicionamento e aprendizagem de regras e valores. (Gonzales e Padilha, idem, ibidem) No condicionamento, a base é o treinamento ou ensino direto; os adultos são explícitos nas suas expectativas e tendem moldar a conduta das crianças através de recompensas e castigos. Entretanto, deve-se grifar que originalmente a moralidade é adquirida através de uma imitação ativa, a reprodução, por parte das crianças, dos comportamentos observados dos pais e/ou outros significativos. Esta modalidade de aprendizagem de valores morais pode freqüentemente neutralizar os efeitos do treinamento direto. Adquire-se padrões morais principalmente através de *exemplos dados*.

Todavia, deve-se salientar que o desenvolvimento moral da criança se dá num *continuun* ao longo dos anos.

Veja-se a importância do ambiente na construção da moral. A atmosfera moral do grupo familiar e da instituição escolar nos quais a criança se desenvolve, serão decisivos na construção de seu código moral autônomo.

3.1.2.3. O Diálogo (ou sua falta)

O diálogo traz à tona a questão da comunicação, da conversa, do esclarecimento dos fatos. Como se viu, apenas falar não resolve. Contudo, é de consenso que o diálogo em muito contribui na educação de crianças. Falar sobre, é muitas vezes tirar dúvidas, clarear aspectos que podem encontrar-se turvos, obscuros. Falar sobre é explicitar o implícito necessário quando da existência de impressões inadequadas ou na hora da imposição de limites.

Observem o que enunciam as “flores”. É este o depoimento de Crisântemo:

“Mas a coroa nunca desistiu, antes ela pegava pesado e me enchia muito o saco, agora é mais na conversa. [...] Meu irmão é um cara legal. Ele conversa comigo e me trata com respeito. Ele até ficou sabendo dos lances dos bagulhos, que a mãe contou para ele, aí ele conversou comigo, me disse que não tinha nada a ver, que esse lance é furado e que não ia me levar a lugar nenhum. [...]Eu achei legal, de certa forma foi isso também que me fez ver as coisas diferentes depois de um tempo.” C. – masc

Margarida fala:

*“Mas às vezes, me sinto muito mal, sozinha. Eu digo para mim que preciso que alguém me ajude, mas para quem vou pedir ajuda? Para minha mãe não tenho coragem de falar nada”.*M. – fem

3.1.2.4. Castigos físicos

Vários autores garantem que o diálogo, a conversa com a criança sobre os motivos pelos quais sua conduta foi inapropriada, juntamente com a utilização de métodos educacionais menos coercitivos, onde a retirada de privilégios é usada ao invés de castigos corporais, parecem ser estratégias mais adequadas para a formação de crianças.

Tulipa comenta:

“Meu pai nunca me bateu, nunca me deu castigos fortes, ele nem me proibia de fazer as coisas, pois a mãe sempre tentava me ajudar. A mãe sempre foi mais compreensiva, e tentava me ensinar conversando. Meu pai não é de muita conversa, já a mãe gosta que tudo seja bem conversado. [...] Nesta época, que eu era criança, e fazia essas mal criações, ela explicava, dizendo do perigo que havia na gente tomar banho de riacho sozinhas, por exemplo, ela tentava me mostrar o quanto ela se preocupava comigo e sempre me dizia o quando eu era importante para ela, por isso “Deus o livre” se acontecesse algo comigo . Eu nunca apanhei dos meus pais. Eu não me lembro.” T. – fem

E Dália:

“Mas minha mãe é ótima. É outra que me dá força pra tudo. Minha mãe é maravilhosa. Não tenho queixa da minha mãe. Os dois, tanto o pai como a mãe, nunca levantaram a mão pra mim nem pra minha irmã. Isso é uma coisa que eu digo sempre. Qualquer coisa eles resolviam conversando comigo e com minha irmã. Nunca, nunca, a gente apanhou em casa, de maneira alguma”.D. – fem.

3.1.3. CONFLITO E RESOLUÇÕES

De acordo com Chevalier (2000, p. 272) conflito significa:

Resultado de tensões contrárias, internas ou externas, que podem atingir uma intensidade crítica, o conflito simboliza a possibilidade da passagem de um contrário a outro, da inversão de tendência, para o bem ou para o mal: independência-servidão, dor-alegria, saúde-doença, guerra-paz, preconceitos-sabedoria, vingança-perdão, divisão-reconciliação, depressão-entusiasmo, culpabilidade-inocência etc. A encruzilhada é a imagem do conflito – este, um símbolo da realidade, ao mesmo tempo, da estabilidade moral devida às circunstâncias ou à pessoa, bem como da incoerência psíquica, individual ou coletiva.

Tem-se, hoje, a noção clara de que o conflito faz parte da vida. Todas as etapas evolutivas, bem como, várias situações vivenciais, estão caracterizadas pela presença maciça de conflitos de toda a ordem. Porém, desses conflitos não surgem resoluções, internas e/ou externas, que trarão um reequilíbrio intrapsíquico provisório, até um novo conflito surgir. Assim vão-se fazendo as elaborações necessárias para o crescimento pessoal. Todavia, quando a criança vive em conflito permanente e suas resoluções são freqüentemente adiadas, é provável que surjam traumas e/ou transtornos emocionais importantes.

Palacios (COLL, PALACIOS & MARCHESI, 1995, p. 92) indica que:

Sob o ponto de vista das relações entre as próprias figuras de apego, os conflitos, a incoerência de métodos educacionais, as separações e os divórcios provocam grandes sofrimentos nas crianças. A coerência dos métodos educacionais, o apoio, oferecendo uma visão positiva do outro, do modelo mental positivo de cada uma das figuras de apego, as relações harmônicas e ricas afetivamente, favorecem os sentimentos de segurança e bem-estar nos filhos.

3.1.3.1. Separação dos Pais

Margarida conta como foi sua experiência na separação dos pais:

“O ruim é que eles separaram quando eu tinha uns 14 anos. Foi horrível no começo. Mas ultimamente eles estavam brigando demais. Nunca vi na minha vida, um dia meu pai tentou pegar uma faca e foi atrás da mãe, ela fechou a porta da cozinha, enquanto a gente segurava ele, gritando dentro de casa. Depois daquilo ali, acho que rezava pra eles se separarem, seria o melhor.[...] Teve uma época que a minha mãe ficou bem mal, quando se separou dele. Meio depressiva, não queria nada.” M. – fem

Amor Perfeito também menciona semelhante experiência:

“Teve uma vez que o pai e a mãe se separaram. Foi gozado, sabe. Porque eles viviam brigando, viviam

quebrando o pau, mas naquela vez o pai saiu de casa e disse que nunca mais ia voltar. Daí me deu um troço, eu já tinha uns onze anos. Eu chorei e pedi pra ele ficar, mas ele disse que não dava mais, que ele ia sumir. Foi ruim, porque às vezes eu achava que a culpa era minha, sei lá. Depois de um tempo ele voltou e tudo ficou igual.”
AP. – masc

3.1.3.2. Perdas

Crisântemo recorda:

“Da minha vida, o que eu posso te dizer é que eu perdi o meu pai quando eu tinha onze anos. Ele morreu do coração, assim de repente. Era eu, meu irmão, ele e a mãe. Meu irmão é oito anos mais velho do que eu e tava no exército, nesta época. Eu me lembro que foi uma tragédia na nossa vida. Foi um horror para a gente. Isso marcou muito a minha vida.” C. – masc.

Dália manifesta algo sobre perdas também:

“Só que o meu pai, ele morreu esse ano. Foi um choque, foi realmente um choque, porque de tanto convívio com a pessoa que te dá tudo o que tu precisa, e de repente tu perde. [...] Mas, aprender a conviver com a perda, é essencial, afinal nossa vida continua, e eu acho que ele não ia gostar né, de ver a gente, triste, chateada, por causa disso.” D. – fem

O desenvolvimento da personalidade acontece, como uma construção, lenta e gradual, se utiliza de diversos materiais, com diferentes possibilidades de combinação. Os seres humanos são influenciados, durante todo seu processo vital, pelos mais variados estímulos: a família, a escola, o grupo de convívio, a cultura local e também a mundial, atuam como matrizes referenciais, tatuando mais ou menos significativamente, a identidade de cada um.

3.2. A ESCOLA

A escola não surge nas falas dos entrevistados de forma direta, como importante no processo de tornarem-se as pessoas que são ou para suas escolhas. Porém, aparece na narrativa como um campo vasto o qual ganha significado através dos relatos dos vínculos familiares, na descoberta de talentos, na identificação de dificuldades e de resoluções, ou ainda, como meio de religação dos sujeitos à realidade, que em algum momento tenha se configurado dolorosa demais. Ao mesmo tempo, ela impulsiona o indivíduo para uma perspectiva futura, oferecendo, portanto, um sentido à vida.

Todavia, é relevante o conteúdo da fala direta, demonstrado nas subcategorias e dimensões apresentadas a seguir:

QUADRO III

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	DIMENSÕES
A ESCOLA	Omissão da Escola	A Escola e as Drogas A Escola e a Sexualidade
	Os Professores	Vivências Positivas Vivências Negativas

Ao longo de todos os relatos, vai-se observando a influência prática, que a escola exerce na vida das pessoas. Então, mesmo que os sujeitos não percebam, conscientemente, e acabem por não referir que a escola corrobora para a sua formação pessoal; mesmo que a própria escola esteja em crise e um pouco confusa, diante de seu real papel na construção de identidades mais resilientes, é inegável que ela oferece uma possibilidade de intervenção imensurável, na composição dos inúmeros aspectos formativos da personalidade humana.

Cubero e Moreno (in COLL, PALACIOS E MARCHESI, 1995, VOL 1, p. 253 – 254) pronunciam que:

A escola é junto com a família, a instituição social que maiores repercussões tem para a criança. Tanto nos fins explícitos que persegue, expressos no currículo acadêmico, como em outros não planejados – o que se costuma chamar de currículo oculto –, a escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e, portanto, para o curso posterior de sua vida.[...] A escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente, como influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individuação da criança [...] das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal.

No depoimento dos sujeitos, surge uma escola omissa, alheia às necessidades e turbulências típicas da pós-modernidade. Drogas e sexualidade, por exemplo, não são discutidas, nem trabalhadas de forma contextualizada. Daí, emergiu a primeira sub-categoria: A Omissão da Escola.

3.2.1. A OMISSÃO DA ESCOLA

Na busca das contribuições que a escola vem dando para a prevenção ao abuso de drogas, a fala dos sujeitos pareceu vazia. Todos os entrevistados designaram a escola como omissa no que tange à sexualidade e drogas. Eis alguns depoimentos:

3.2.1.1. A Escola e as Drogas

Tulipa:

“Com relação a problemas como drogas a escola não faz nada. Eu acho que esta não tem sido uma preocupação da escola. Acho que as escolas se preocupam em ensinar matéria para gente passar no vestibular.[...] Não sei se as mães das minhas amigas conversam esse tipo de coisa

com elas, mas a minha conversa. Mas no colégio não conversamos com os professores sobre este assunto específico” T. – fem

E Jasmim:

“No colégio sempre falavam que droga faz mal, mas nunca fizeram muita coisa não. Sei lá. Eu acho que eles não abrem muito sobre isso não. A gente sabe pela TV. No colégio uma vez descobriram que um guri usava, não sei nem o que. Todo mundo falava que ele era drogado. Mas nunca fizeram nada.” J. – fem

3.2.1.2. A Escola e a Sexualidade

Assuntos como DSTs e AIDS, gravidez na adolescência, aborto, métodos anticoncepcionais não podem ficar do lado de fora dos muros escolares. A escola deve ter o compromisso educacional de desenvolver projetos nesse sentido. Crisântemo diz:

“Aqui nesse colégio não tem aula sobre sexo. No máximo o que eu aprendi aqui foi sobre reprodução. Mas assim, assunto sobre, transa, gravidez, aborto, doenças, esses temas assim, que a gente quer saber mais, eles não falam nada”.C. - masc

E Cravo:

“Esse lance de sexo e coisa assim, nunca falaram nada. Nem tem nada a ver mesmo. Acho que no colégio as professoras não querem se meter nos lances da gente,

entende? A vida lá fora, não tem nada com as coisas da escola, entende? C. - masc

Parece, então, que a escola se apresenta tão omissa e despreparada como a família, de um modo geral, para tratar de assuntos contemporâneos como drogas, sexualidade, valores, ética, etc.

3.2.2. OS PROFESSORES

Neste aspecto, Cubero e Moreno mencionam (in COLL, PALACIOS E MARCHESI, 1995, VOL. 1, p. 255):

A conduta do professor em relação ao aluno será determinante para o autoconceito da criança, pois os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo dependem, em grande parte, dos comportamentos que percebe que o professor mantém em relação a ele. Uma atitude continuada e consistente de alta expectativa sobre o êxito de um aluno potencializa sua confiança em si mesmo, reduz a ansiedade diante do fracasso e facilita resultados acadêmicos positivos. Pelo contrário, uma atitude de desconfiança a respeito das capacidades do aluno ou de surpresa, diante de seu sucesso, fomenta sua insegurança e reduz as possibilidades dele enfrentar os problemas, criando no aluno sentimentos de incapacidade.

3.2.2.1. Vivências Positivas

Declara Tulipa:

“Estudei num colégio de freiras, e teve uma irmã que me marcou, foi na quinta série. O nome dela era irmã V. Ela me marcou, porque era muito alegre, ensinava músicas, cantava e tocava violão. Ela era tri querida com a gente e nem parecia com as outras freiras. Tanto

*é, que mais tarde ela deixou de ser freira e se casou” T.
– fem*

Dália afirma:

“Olha, dos meus professores eu lembro de todos com carinho. Eles formam ótimos.” D. – fem

3.2.2.2. Vivências Negativas

Já Margarida e Violeta vivenciaram experiências bem diferentes. Margarida desabafa:

“Acho que os professores nem me notavam”.M. – fem.

E Violeta conta um triste episódio:

“Um dia a professora disse: fulana, vem ao quadro e responde... Daí ela foi no quadro, botou a resposta e estava errado, daí ela chamou outro que também botou a resposta errada, ela chamou vários alunos, e todos responderam errado, daí ela me chamou e eu coloquei a resposta e estava errada também. Então ela disse que todos aqueles que tinham ido ali no quadro eram burros, porque todos não sabiam nada. Ela não sabia por que nós estávamos ali, porque nós não tínhamos aprendido nada desde o começo do ano. Todo mundo ficou apavorado porque, uma professora chamar a gente de burro... Foi horrível! A gente ficou tri mal. Na hora não conseguimos reclamar pra direção nem falar pra ela “não fala assim”. Agora ao lembrar dessa professora eu penso “coitada dela”, deve ser uma infeliz,, pra chamar seus alunos de burros, jurando que não aprenderam nada da matéria dela. Ela fez a gente passar vergonha na frente de toda a turma, dizendo que aqueles alunos que foram ao quadro eram os burros da sala. Eu achei a coisa mais horrível.” V. – fem

As autoras Cubero e Moreno (idem ibidem, p. 255) apontam:

Outro fator que influencia, indiretamente, o conceito que o aluno faz de si mesmo é o autoconceito do professor. Parece que aqueles professores que possuem sentimentos positivos a respeito de si mesmos tendem a aceitar os outros com mais facilidade. O professor com um elevado sentimento de eficácia, segurança em suas execuções e pouca ansiedade, fomenta nos alunos o desenvolvimento de percepções positivas a respeito deles mesmos e de seus colegas, incrementando a qualidade da interação em aula.

Dália faz a seguinte colocação:

“A minha professora, no turno de observação, pegou um aluno pelo braço, sacudiu e gritou com ele. Eu me deparei com aquela cena tão oposta ao que vivi no ano passado. Que a professora da pré-escola aqui do G.O. ela é atenciosa. Essa agora é só na base do grito. Ela não sorriu nenhuma vez enquanto estive lá na sala dela. Achei que ela é uma pessoa meio amarga. Parece que ela não está de bem com aquilo que está fazendo.” D. – fem

Toda essa situação demonstra que os professores se encontram tão perdidos quanto os pais. A sociedade como se apresenta hoje, por um lado, acelera a entrada na adolescência e, por outro, retarda o ingresso na vida adulta, esvaziando o período de identificações positivas fora da família. Há também, uma desvalorização profissional que transcende a esfera econômica. No que diz respeito a auto-estima dos professores, configura-se uma estagnação na mediocridade pedagógica, uma vez que esses professores não mais encontram forças internas, para lidar com essa *ferida narcísica* que abala suas auto-imagens.

ASSMANN (1998, p. 23) enuncia com muita veemência:

Está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar de veras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a auto-estima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, sem encarar o cerne pedagógico da qualidade de ensino, podemos estar sendo coniventes no crime de um apartheid neuronal que, ao não propiciar ecologias cognitivas, de fato está destruindo vidas.

Segundo DEJOURS (1994), as defesas coletivas contra o sofrimento no trabalho, em mais de trinta anos de pesquisa em diversas áreas de produção, demonstram que *é o resgate da palavra sobre o trabalho*, o instrumento por excelência capaz de produzir efeitos tanto no desempenho, como na melhoria das relações interpessoais.

Também o adulto só gosta de fazer o que sabe fazer bem e, portanto, é reconhecido pelos seus pares, no que tange ao trabalho socialmente útil, e pelos superiores, no que respeita à originalidade do seu trabalho.

Quando o profissional também *parou de sonhar*, ele não se desenvolve, não cria e não investe, sendo tomado por um sentimento de fraqueza e inadequação. O medo de ser descoberto em sua fraqueza aumenta o grau de desgaste e estresse.

Em contrapartida, atualmente as determinações da Lei de Diretrizes e Bases ao lado das ações do Ministério da Educação e das instâncias regionais e locais, desencadearam um movimento que mobiliza os profissionais da educação, rompendo esse estado de homeostase, pondo em risco os empregos cuja

manutenção ultrapassa o simples *cumprimento de formalidades*, para a apresentação de ações concretas com resultados.

Os empregos estão em risco, para o que ainda concorrem os títulos de especialização, mestrado e doutorado, exigências talvez pesadas demais, para mentes que se mantiveram distantes das atualizações, não só no que respeita ao seu *fazer* imediato, mas também sobre todas as instâncias de suas vidas.

RUBEM ALVES (1986, p. 13) poética e filosoficamente fala de educadores e professores:

*Eu diria que os **educadores** são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma 'estória' a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma 'entidade' sui generis, portador de um nome, também de uma 'estória', sofrendo tristezas e alimentando esperanças, E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. Mas **professores** são habitantes de um mundo diferente, onde o educador pouco importa, pois o que interessa é um 'crédito' cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isso mesmo os professores são entidades 'descartáveis', da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos[...] De **educadores** para **professores** realizamos um salto de pessoas para funções.*

Entretanto, é preciso ter em conta que, apesar das falas diretas e das inferências que permitiram realizar, a Escola demonstrou-se para todos os entrevistados como um campo de transição importantíssimo que confere aos estudantes também "*um lugar seguro numa parte da realidade*", como afirmou FREUD (1974) sobre o valor do trabalho, em O mal-estar da Civilização.

A importância da Escola pode, assim, ser comparada a um grande marsúpio, para o ser humano – animal que depende mais e por mais tempo dos seus genitores – uma vez que permite a saída do âmbito estrito parental, mas oferece segurança e cuidado suficientes para seu posterior desenvolvimento.

A Escola é, portanto, o campo que complementa, estrutura, instrumentaliza e promove a interação do sujeito com a sua origem, seus grupos, sua cultura e seu futuro, conferindo-lhe um registro de identidade. Tudo isto é tão necessário, em especial nesta fase em que os entrevistados se encontram, principalmente pela avassaladora iminência de sua perda – a saída para o campo de trabalho – por mais que maldiga e por tudo quanto lamenta, a mágoa daquele que não a teve ou foi negligenciado por ela.

3.3 O GRUPO

O grupo aparece na narrativa dos adolescentes entrevistados, como muito importante no processo de busca de identidade. Os sujeitos referem que o grupo tem forte influência nas escolhas que fazem, principalmente na questão da experimentação ou não, de drogas. Contudo, sabe-se que existem bases mais arcaicas que predispõem o uso continuado de substâncias psicoativas. A família, a escola e o grupo sustentam as bases da estruturação da personalidade, propiciando mais ou menos condições de resiliência.

Passa-se agora a discutir mais detalhadamente, a importância do grupo na formação da identidade de cada um.

O conteúdo da fala dos adolescentes trouxe à tona, os aspectos demonstrados nas subcategorias e dimensões apresentadas no quadro ilustrativo a seguir:

QUADRO IV

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	DIMENSÕES
O GRUPO	Os Amigos	Idealização Uniformismo
	Sexualidade	Ficar Namoro

De acordo com Knobel (in ABERASTURY & KNOBEL, 1992), autor que postulou a existência de uma “Síndrome normal da adolescência”, a principal característica desta etapa, é a busca de si mesmo e de identidade; o autoconceito do adolescente, deverá se desenvolver a partir das apreciações dos outros, da posição dentro dos grupos, da assimilação de valores éticomorais e da auto-imagem corporal, entre outras.

Sobre esse mesmo aspecto, FERREIRA (2000) ressalta que é justamente a partir dessas apreciações externas a respeito de si mesmo, que o jovem vai formando sua imagem pessoal, através de experiências de autoconhecimento. Adquirindo um sentimento de unidade pessoal, que seja reconhecida pelos outros, o adolescente vai estabelecendo sua identidade, buscando ser ele mesmo e preparando-se para a vida adulta. Para isso, ele precisará elaborar uma série de

conflitos internos, que foram se desencadeando sucessivamente ao longo dessa etapa desenvolvimental. O jovem deverá enfrentar os lutos, que a perda do corpo e do papel infantil acarretam. Também deverá elaborar o luto pelos pais da infância, dos quais precisa separar-se. É nesta época, que os amigos e companheiros assumem enorme importância em sua vida e que nasce o amor. Será através do grupo que o adolescente poderá descobrir sua identidade.

Nesta época o jovem fará uma substituição dos pais e do grupo familiar pelos amigos e companheiros. O adolescente acha-se questionando a maneira de ser e de pensar dos pais. Já não os idealiza como antes. Enxerga-os agora como seres humanos normais e com muitos defeitos. Precisa separar-se deles para ser ele mesmo. Só que este é um processo lento e dolorido. Então, ele desloca para o grupo de iguais toda a sua dependência e insegurança e sente-se, ilusoriamente, amparado e protegido das ameaças que esta nova situação lhe impõe.

ERIKSON (1976, p.211) destaca que os adolescentes assediados por essa revolução fisiológica e pela incerteza dos papéis adultos que assumirão daqui para frente, ocupam-se com o que parecem aos olhos dos outros, em comparação com o que eles pensam que são. Estarão muito preocupados com a formação de uma nova identidade e buscarão um sentido novo de continuidade e igualdade. Com isso, estarão sempre *“dispostos a instaurar ídolos, permanentes e ideais, considerando-os guardiões de uma identidade final .”* O perigo desta etapa seria a confusão de papéis. Fundamentalmente, o que perturba os jovens, neste momento, é a incapacidade de firmar-se em uma identidade. Para se manterem integrados, se *“sobreidentificam”* temporariamente, podendo até chegar ao ponto de uma perda aparente e completa de identidade.

E Knobel (idem,ibidem, p.32) acrescenta:

Nesta busca de identidade, o adolescente recorre às situações que se apresentam como mais favoráveis no momento. Uma delas é a da uniformidade, que proporciona segurança e estima pessoal. Ocorre aqui o processo de dupla identificação em massa, onde todos se identificam com cada um, e que explica, pelo menos em parte, o processo grupal do qual participa o adolescente [...] Em certas ocasiões, a única solução pode ser a de procurar o que o próprio Erikson chamou também “uma identidade negativa”, baseada em identificações com figuras negativas mas reais. É preferível ser alguém perverso, indesejável, a não ser nada. Isto constitui uma das bases do problema das turmas de delinquentes, dos grupos de homossexuais, dos adeptos às drogas, etc.

Tem-se então um terreno fértil para a adoção de um leque amplo de possibilidades comportamentais. É por isso, que na adolescência encontramos o que Maurício Knobel chamou de “Atitude social reivindicatória”, bastante evidente aos olhos da sociedade: entendida como “coisa de adolescente”.

3.4.1. OS AMIGOS

Esta sub-categoria emergiu de duas dimensões denominadas idealização e uniformismo, que se mostraram muito frequentes nos depoimentos dos sujeitos

3.4.1.1. Idealização

Certos tipos de apego, paixões e amizades amorosas, muitas vezes, defendidas pelos adolescentes com unhas e dentes, como se suas vidas dependessem daquilo, devem ser vistas como uma forma de restituição. (BLOS,

1998). A identificação – idealizada – descrita por FREUD (1968), manifestada em “fixações apaixonadas e evanescentes” desempenha um papel importantíssimo na vida do adolescente. É usada para substituir as relações objetais atuais, agora comprometidas, por fantasias narcísicas. Este tipo de restituição impede uma regressão libidinal total ao narcisismo primário. Desta forma compreende-se a importância que a “melhor amiga” ou o “parceiro de guerra” tem na vida destes jovens. As expressões de expressões Jasmim representam muito bem:

“Eu só tive sempre uma amiga, aquela de verdade. Porque eu acho que amigos não são quantidade e sim qualidade, sempre achei isso. Essa amiga, quando eu tinha uns quatorze anos, a gente se desentendeu, realmente vi que ela não era aquilo que eu pensava que ela fosse e assim fiquei ainda mais fechada pro mundo, principalmente para as amizades” J. – fem.

As manifestações de Dália, também afirmam:

“Com doze anos eu amava, não é aquela coisinha de gostar, sabe, eu amava de verdade ele, um colega meu. Eu adorava, era apaixonada. Dois anos. Era platônico”. D. – fem.

Cravo reafirma a força da amizade:

“Agora a gente não tem mais saído tanto. Mas antes era só eu, o E. e o C.. Só os três. A gente fazia tudo junto, tudo. Até nos deram o apelido de “os três mosqueteiros, porque a gente vivia junto.[...] Meu padrasto uma vez, tentou que eu me separasse deles, porque ele dizia que eles não prestavam. Foi aí que eu saí de casa a primeira vez.” C. – masc

3.4.1.2. Uniformismo

BLOS (idem,ibidem, p.159) indica a existência de um mecanismo defensivo chamado uniformismo, que é utilizado pelos adolescentes na tentativa de diminuir, aparentemente, o perigo da pulsão sexual forçando a um desempenho competitivo e uniforme. O autor evidencia:

A pulsão sexual não é negada, nessa manobra defensiva. Pelo contrário, é afirmada, mas codificada por meio de ações que trazem a marca de um padrão de comportamento adotado por todos esses adolescentes. Sob pressão do grupo para a conformidade, o hiato entre a emoção autêntica e a padronizada, o comportamento aceito pelo grupo se amplia. [...] A motivação reside em se igualar aos outros quanto ao comportamento exterior, ou em viver segundo a norma do grupo.[...] É um comportamento grupal uniforme que visa proteger contra as angústias da adolescência. Quem não se enquadra é evitado, ridicularizado, esquecido ou apenas tolerado.

Alguns comentários dos sujeitos pesquisados denotam a importância deste mecanismo na construção de suas identidades. Margarida fala:

“Uma vez vi um cara fechando (um baseado) achei normal. Achava que era uma coisa do outro mundo e era um cigarro normal. Por isso queria experimentar. Me ofereceram e eu quis. As gurias estavam loucas pra saber como era, porque outra amiga nossa tinha usado e falado. [...] Depois eu fumei outras vezes. Eu não gostava. [...] Sei lá. É difícil responder o que me levou a fumar outras vezes. Um pouco porque todo mundo ia fumar, e eu não ia ficar de fora. [...] As vezes o meio, o lugar que a gente tá leva a gente, por que dá vontade e a gente não sabe porque. A gente vê os outros, todo mundo fala, mas ninguém explica.” M. – fem

Tulipa diz:

“Sabe, eu acho que elas, por exemplo, só fumam pra chamar atenção. Tem uma delas, a A. que ficava com o N. que é tri detonado, mas aí, ele não quis mais ficar com ela, e ela vivia correndo atrás dele. Então, ela começou a fumar também, e agora só anda com ele e com o grupo dele, transa com os amigos dele, ali da turminha dele, entende? Eu acho que tem gente que fuma maconha só pra chamar atenção, pra fazer parte daquele grupinho, assim só pra aparecer pros guris, entende?” T. – fem.

Dália confirma:

“Eu já perguntei para uma amiga, uma conhecida minha, porque que ela começou a fumar, e se ela sabia que aquilo fazia mal para ela, ela disse que não sabia responder, mas que tem a ver com a turma.” D. – fem.

3.4.2. SEXUALIDADE

Organizou-se esta sub-categoria a partir de duas dimensões destacadas, que se intitularam: Ficar e Namoro.

A questão da sexualidade traz todo um outro um bojo de considerações que não caberia registrar no momento. Contudo não se pode deixar de apontar alguns aspectos por serem demais relevantes para o presente estudo.

De acordo com vários autores, adolescência é um período intermediário entre a infância e a idade adulta que se desencadeia a partir do desenvolvimento puberal, compreendido como o momento biológico caracterizado por significativas

mudanças fisiológicas, bioquímicas e corporais, que capacitam o corpo, anteriormente infantil e infértil, para a reprodução. É marcado pela menarca nas meninas e pela primeira ejaculação nos meninos.

É importante salientar que estas mudanças corporais acontecem muito rapidamente. PIKUNAS (1979) descreve que o surto puberal nas meninas se dá entre os onze e catorze anos e nos meninos, entre doze e meio a dezesseis. Este autor afirma que a ativação do eixo hipotálamo-hipofisiário acelera o crescimento, aumentando as proporções corporais e amadurecendo as funções sexuais. Este crescimento rápido e intenso, principalmente das características sexuais primárias e secundárias, freqüentemente é vivido como perturbador e desestruturante para a maioria dos púberes.

Assim, em cerca de somente três anos, o sujeito com corpo de criança e comportamento fisiológico infantil, transforma-se em adulto. Fisicamente adulto, com respostas sexuais adultas, mas indubitavelmente, esta situação acarreta uma série de modificações e conflitos emocionais. O jovem adolescente tem de enfrentar essas bruscas mudanças corporais, juntamente com a diferenciação de papéis e de identidade.

É necessário frisar que não só o corpo do jovem modifica-se, mas suas sensações e desejos também. Isto o impulsiona para atividades masturbatórias, num primeiro momento, e depois para a busca da realização efetiva do ato sexual. Caracterizada por temores de insucesso e ansiedades pré-genitais infantis reeditadas, esta busca pode conduzi-lo a experiências homossexuais transitórias, que não devem ser consideradas anormais, uma vez que tendem a não permanecer e significam apenas, experiências adaptativas.

Segundo MOSQUERA (1977):

O processo de formação de identidade está sempre em constante mudança e desenvolvimento. Desde os primeiros dias de vida até que decline o poder de recíproca afirmação do homem. A identidade tem sua crise normal na adolescência. É determinada pelo que aconteceu antes ao indivíduo em seus contatos com outras pessoas, bem como irá determinar o que acontecerá depois. A adolescente precisa da figura e dos valores do adulto para se tornar adulto.

Nessa construção da identidade, a sexualidade está incluída. Desde o nascimento até a morte. E a imagem de si mesmo é um fator determinante nesta construção. Se o jovem puder acreditar em si mesmo, conseguirá superar esta crise, passará a ser respeitado e adquirirá respeito próprio. Caso contrário, sentimentos de incapacidade serão desencadeados e tais sentimentos serão projetados nas questões de sexualidade.

Os entrevistados expõem sua visão sobre esse assunto. Jasmim diz:

“Sou muito insegura, fico insegura. Se aquilo não é do meu jeito, parece que a qualquer hora vai acabar, e vai me dar uma rasteira. Se eu não estiver esperando aquilo ali.[...] Tive três namorados. Quando eu tinha treze anos eu era completamente apaixonada. A minha primeira experiência de beijo foi uma coisa assim... Durou dois meses, foi bem bom. No sentido de que... Não sei se foi bom. Foi horrível pra falar a verdade. Foi a minha primeira paixão, quebrei bem a cara e isso me deixou com muito medo. Até hoje reflete um pouco naquilo que eu penso.” J. – fem

Margarida confirma:

“Sou virgem. Acho que vou morrer de vergonha. Não vou saber fazer nada. Tem hora que eu pensava, azar, vai ser com qualquer um, por que não vai ser uma só vez na vida. Só que é a primeira, né. Talvez uma hora aconteça com alguém que eu goste... Logo em seguida pensava que ia esperar, vá que traumatiza. O que eu mais tenho medo é da dor. Me lembro que na primeira vez que beijei, também não gostei, achei estranho, esquisito”.M. – fem.

Parece, então, que as manifestações da sexualidade do adolescente dependem também das intervenções que ele possa ter no ambiente familiar, escolar e social. Sob este aspecto, é inegável o papel da escola na formação da identidade sexual do adolescente seja discutindo essas questões ou propiciando um ambiente saudável, onde as vivências da sexualidade (que vão desde um olhar carinhoso até o namoro propriamente dito) sejam baseadas no afeto e respeito mútuos.

A escola deve capacitar os professores sobre as questões de sexualidade, segundo a indicação de diversos autores. Em tempos de pós-modernidade, se faz necessária a reflexão e discussão clara e desmitificada de assuntos tão cotidianos como a sexualidade humana. Não se pode mais fugir a isso. Professores acanhados e cheios de tabus não parecem estar conectados ao seu tempo. A escola deve enfrentar mais esse desafio, orientando e preparando seus educadores para oferecer uma educação sexual, dentro da escola.

3.4.2.1. Ficar

Cravo fala de uma forma interessante:

“Só depois é que eu comecei a ficar com as gurias. Mas nunca me amarrei. Sei lá, mulher é bicho complicado. Uma hora elas querem, depois não querem mais. A gente nunca sabe se elas tão gostando. Daí eu prefiro deixar pra lá.” C. – masc

O comentário de Margarida também é importante:

“Mas também não quero ter um namorado por ter. Quero que seja alguém que goste de mim muito e eu também goste. Me lembro que na época de “ficar” era muito difícil pra mim, não conseguia ficar com a pessoa. Via minhas amigas “ficando” com várias pessoas, tinham até lista na base do quanto mais melhor. Eu ficava tri insegura. Hoje eu vejo que não vale a pena “ficar por ficar”, mas naquela época a gente sofria, sentia pena achando que isso só acontecia comigo.” M. – fem

Através dessas falas, fica evidente a insegurança e o temor desencadeado pelas primeiras experiências com o sexo oposto. O “ficar” dos adolescentes de hoje é o exemplo vivo desses ensaios da sexualidade heterossexual. Neste “ficar” descompromissado, o jovem inicia sua sexualidade, conhecendo seu corpo e do outro, na tentativa de resguardar-se de um envolvimento maior.

Contudo, nem sempre é isso que acontece. Muitas vezes acontece o desejo de um relacionamento mais afetivo. O depoimento de Margarida confirma isso:

“Às vezes eu digo que não nasci pra ficar, nasci pra namorar. Eu queria uma pessoa pra mim. Eu nunca passei com uma pessoa besteirinhas, tipo mandar cartão, comprar presente, que nunca fiz e sempre tive vontade.” M. – fem

Neste sentido, KAPLAN (1986, p. 121) salienta que os adolescentes:

Também estão ávidos de encontrar um companheiro amoroso, e apressam-se em envolver-se em romances com substitutos de seus pais. Podem transferir seus desejos a algum personagem idealizado, por diversos amores heterossexuais com pessoas de sua idade, ou a uma absorvente aliança amorosa com amigo do mesmo sexo.

3.4.2.2. Namoro

É através do namoro que o jovem adolescente irá, de fato, desenvolver sua sexualidade, a qual inclui aspectos como o carinho, a ternura, o respeito e o compromisso com relação ao outro. Crisântemo afirma sobre sua namorada:

“Eu adoro ela, eu acho que ela é a mulher da minha vida. Desde que nós começamos a ficar juntos parece que aquela bola que tinha no meu peito foi saindo. Ela me entende, ela ajuda eu me entender. É isso aí.” C. – masc

Tulipa descreve:

“É. Ele foi o primeiro. A gente já namorava há uns seis meses quando a gente transou pela primeira vez. Eu já tinha quase 18 anos e foi tudo ótimo. Ele é super carinhoso e quanto a isso tudo bem. [...] Ele nunca forçou, deixou rolar naturalmente e quando aconteceu eu estava pronta e tri a fim. Foi maravilhoso.” T. – fem.

Violeta diz:

“Essa foi a decepção da minha vida. Não esperava que ia acabar um namoro tão rápido assim. Ainda mais que acabou da parte dele. Gosto muito dele.” V. – fem

Esta mesma sexualidade, presente durante todo o ciclo vital, deve ser vista amplamente, num espectro maior. Esta sexualidade a escola deve trabalhar. A sexualidade que acompanha todo o desenvolvimento humano. Ela está presente desde a concepção, na infância, durante toda a vida, inclusive na velhice.

3.4. A CULTURA LOCAL

É evidente que a cultura local e até mesmo a mundial, interfere na vida de cada pessoa. Somos de certa forma, guiados pelos costumes que nos cercam: alguns conceitos de certo e errado, os hábitos de alimentação, a maneira de vestir-se, etc. Tudo isso, em maior ou menor grau, interfere na nossa maneira de ser. Deduz-se daí, a influência que a cultura local tem na construção da identidade adolescente.

Esta categoria emergiu de duas sub-categorias, conforme o quadro demonstrativo:

QUADRO V

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	DIMENSÕES
A CULTURA LOCAL	Ritos de Passagem	Feminino Masculino
	Opções de Lazer Disponíveis	

DEVAL (1995) reafirma, o que já foi dito neste relatório anteriormente. Para ele, a adolescência é um fenômeno determinado em boa parte pela sociedade, isto é, pela cultura. Por isso, pode adotar diversas formas, segundo a interação que se produza entre as modificações corporais e psicológicas de um lado, e as situações socioculturais de outro.

Para ilustrar menciona-se a fala de Tulipa:

“O pessoal aqui usa droga direto, pelo menos álcool. Não tem uma festa de aniversário, uma reunião de amigos na casa de alguém, ou um programinha qualquer, que não tenham muitas cervejas para beber”
T. – fem.

3.4.1. RITOS DE PASSAGEM

Para este mesmo autor, está evidente que o adolescente presta muita atenção à opinião que os outros fazem dele. Importa-lhe muito o que pensam os outros e como o vêem. Além disso, tende a sentir-se o centro das atenções, parecendo-lhe que todos estão sempre a observá-lo. Esta atitude caracteriza um tipo de um egocentrismo social. É por este motivo que os jovens temem o ridículo.

Em muitas sociedades tradicionais, todas as trocas de status estão acompanhadas de rituais, que podem ser rígidos e pressupõem reprovações ou sanções, caso não se cumpram. Isto faz com que as normas sociais determinem o curso da vida de cada indivíduo, de uma maneira bastante precisa, deixando pouco espaço para ambigüidades. Ao mesmo tempo, o sentimento de participação e vinculação com a comunidade é grande. A esses rituais foi dado o nome de Ritos de Passagem.

Na sociedade ocidental, entretanto, conquistamos autonomia individual e as normas sociais não são determinantes na vida de cada um. Por outro lado, perdeu-se, de certa forma, esse sentimento de pertencer verdadeiramente a uma comunidade em especial, que nos abriga, protege e sustenta. Mas, na adolescência em especial, observa-se uma tentativa, mesmo que desordenada, de inserir-se no mundo adulto, através de alguns rituais que a cultura local institui.

3.4.1.1. Ritos de Passagem Femininos

Para as meninas um dos fatores que tem simbolizado socialmente um momento de mudança de status, é o aniversário de quinze anos. Na cultura local dos entrevistados, esse rito de passagem parece bastante valorizado. Jasmim comenta:

“Eu não quis festa de quinze anos, e só por isso minha mãe achou que eu não queria que ela ficasse feliz. Eu não quis ué... Só porque todo mundo faz eu não sou obrigada. J. – fem

Violeta salienta:

“Eu tive uma festa de quinze anos super legal. Meus pais não deixavam eu sair de noite, antes dos quinze. Talvez por isso, eu curti ainda mais minha festa de aniversário”. V. – fem.

3.4.1.2. Ritos de Passagem Masculinos

Para os rapazes parece haver outro código em voga, é necessário provar uma espécie de resistência, ou força, para pertencer ao grupo “adulto”. Analisem as declarações. Crisântemo descreve assim seu Rito de Passagem:

“Uma vez quando eu era piá, eu tomei um porre danado. Aqueles de dar dó, entende? Vomitei, passei mal, tiveram que me levar pra casa. Minha mãe ficou apavorada. Sei lá, quando a gente começa a sair de noite, se tu não toma um porre desses, parece que tu não é de nada.” C. – masc

Cravo conta:

“Eu comecei a fumar cigarro com 13 anos. E infelizmente fumo até hoje, esta porcaria. E beber também. Mas porre, porre mesmo, eu fui tomar o primeiro no carnaval, quando eu já tinha uns quatorze anos. Báh! Aquele carnaval foi histórico. Foram quatro dias de loucura total. Perdi a virgindade da noite. Foi o primeiro porre, a primeira vez que cheirei lança-perfume e a primeira vez que agarrei uma mina”. C. – masc.

Evidencia-se, neste momento, o fato de que o consumo de drogas assume status de “atitude de adulto”. Diante disso, deve-se refletir sobre o que a cultura local, a sociedade, a escola e a família, estão proporcionando e incentivando para seus cidadãos, em termos de opções de lazer e entretenimento.

Esse tipo de ritual de iniciação parece ser uma prática bastante comum nos jovens do interior, que se encontram distantes de outras opções de cultura e diversão. No município de Osório, cidade em que foi realizada a pesquisa, mesmo as meninas, manifestaram a ocorrência desse tipo de hábito. Dália, contrariada com a idéia de sua amiga, afirma:

“Uma amiga minha disse que a gente não aproveitou a adolescência. Que não é adolescente. Se tu nunca deu uma tragada num cigarro, ou tomou um porre é porque não é adolescente. Eu fiquei indignada.” D. – fem.

3.4.2 OPÇÕES DE LAZER DISPONÍVEIS

A narrativa dos sujeitos entrevistados encaminha a discussão indubitavelmente para as opções locais de divertimento. Passa-se direto às falas dos adolescentes. Tulipa reclama:

“Mas aqui em Osório não encontrei diversão que me agradasse. Então isso me dava uma agonia no peito sabe? Eu queria sair para me divertir, fazer festa, dar risada e não encontrava uma forma, pois as pessoas aqui, parece que só sabem ficar se ‘entortando’ nos barzinhos, tomando copos e copos de cerveja, para ficar se amassando, se esfregando e no outro dia não sobra nada, ninguém aproveitou nada, ninguém se cumprimenta, fingem que nem se conhecem.” T. – fem

Jasmim diz:

“Realmente não faço muita coisa. É que Osório não é uma cidade que tem muitas oportunidades. As vezes saio, quando tem alguma festa badalada, tipo festa a fantasia, carnaval, ou quando vem alguma banda importante.” J. – fem

Violeta afirma:

“Aqui é um cubículo, não tem quase nada pra fazer”.V. – fem.

Chega-se, então, a ponto de esboçar algumas possibilidades, que a escola possa de fato executar, para melhor intervir na construção de identidades mais resilientes. Não só jovens, mas crianças e adultos precisam divertir-se. O lazer pessoal é algo indispensável para a saúde mental das pessoas. A escola pode e deve fomentar todo e qualquer programa de lazer, desportivo, cultural e artístico. Como instituição social coletiva tem por atribuição a realização de inúmeros eventos, como campeonatos desportivos, produção de peças de teatro, exposição de obras, execução de feiras literárias, enfim, uma infinidade de opções que trarão, alegria, prazer e cultura para todos.

É na família e na escola que se aprende a apreciar formas variadas de arte. É na escola que ocorre a alfabetização também para diversas culturas. Se muitas práticas aditivas, quanto ao consumo de drogas, inicia com o grupo numa cultura onde poucos programas são produzidos, então fomentar arte, cultura, desporto e lazer é uma possibilidade concreta da escola prevenir o abuso de drogas na adolescência.

3.5 PROJETO DE VIDA

A última categoria que perpassou a fala de todos os adolescentes pesquisados foi Projeto de Vida. A sub-categoria Perspectivas de Futuro esteve presente de forma verbalizada explicitamente, ou nas entrelinhas da narrativa; como objetivo claro de vida, ou como ausência consciente de esperança e possibilidade.

O quadro ilustrativo desta categoria demonstra:

QUADRO VI

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA
PROJETO DE VIDA	Perspectivas de Futuro

Ao longo de toda a discussão, falou-se muito sobre a formação de uma identidade. Vários autores garantem que a principal busca do adolescente é de uma identidade adulta. Contudo, esta identidade não é algo estático que se adquire e encerra. A identidade pessoal é uma estrutura dinâmica feita e refeita quotidianamente ao longo de todo o ciclo vital.

Como disse SHEERY (1991, p. 49):

“No entanto, a plena realização da identidade não se esgota em decidir quem somos e o que vamos fazer no mundo; tais decisões estão sujeitas a mudanças, com o passar dos anos”.

A identidade pessoal segundo Ciampa (in CODO, W; LANE, S. 1984), como já foi dito, é alguma coisa que precede ao indivíduo e que, mesmo não sendo ele, o constitui. O autor complementa que essa identidade se atualiza no cotidiano, aonde o sujeito vai tentando resolver as equações que a vida lhe impõe.

De acordo com MOSQUERA (1973 e 1984) pode-se dizer que o conhecimento de si é uma necessidade, quando o adolescente busca adquirir valor e sentido pessoal. O jovem precisa desenvolver uma identidade que lhe permita processar sua individuação. Para ele, a identidade não pode separar-se da cultura e conceituá-la é tarefa difícil, pois envolve os dinamismos da personalidade, inseridos dentro de uma cultura.

A auto-estima serve como proteção ao nosso ego e atua como ferramenta com a qual o sujeito vai buscar sua identidade pessoal. BRANDEN (1992, p. 9) define auto-estima como: *“a soma da auto-confiança com o auto-respeito. Ela reflete o julgamento implícito da nossa capacidade de lidar com os desafios da vida.”*

Se ao longo da caminhada pela vida, o sujeito acreditar em si mesmo, terá mais chance de separar-se. Se ele for respeitado, adquirirá respeito por si mesmo, podendo destacar-se no grupo a que pertence. Sabendo aceitar suas qualidades e diagnosticar seus problemas, na tentativa de solucioná-los, terá muito mais chances de aumentar sua auto-estima. Com auto-estima elevada poderá alcançar seus sonhos. Todavia, existe uma conjuntura social concreta, que pode porventura quebrar esse ciclo. Se seus sonhos pousarem sobre possibilidades não disponíveis ao redor imediato, o que pode ser feito?

Kalina (in FICHTNER, 1997, p. 87) escreve no capítulo sobre: “Projeto de morte versus Projeto de vida”. Cura: “Transformar esse Projeto de Morte num Projeto de Vida” :

o adito é alguém que fracassa em seus anseios de liberdade e rebelião, submetendo-se e estupidificando-se, numa identificação masoquista com sua família ou equivalente e, inclusive, com a sociedade a qual critica e desvaloriza. Em outras palavras, acaba sendo como eles. [...] Trágico paradoxo: pelo medo de morrer, mata-se. [...] E envolve-se numa escravidão cuja prática significa “um projeto de morte”.

Para este autor, se observássemos a sociedade atual, que está cheia de mentiras, práticas corruptas e propagandas enganosas, famílias transbordando conflitos insuperáveis, que as impossibilita de educar suas crianças e de protegê-las ante a transformação de valores que presenciamos, compreenderíamos a contradição existente na vida de todo adito. Transformar seu projeto de morte em projeto de vida é tarefa dos centros clínicos de tratamento a usuários, porém **Construir Projetos de Vida** é tarefa da Família e da Escola, para que não seja necessária a intervenção clínica terapêutica.

Todos os jovens entrevistados manifestaram de uma forma ou de outra seus Projetos de Vida. Crisântemo relata:

“Vou fazer vestibular para educação física. Eu acho que um lance que sempre segurou a minha cabeça, foi gostar de esportes. Eu jogo basquete, e sou bom mesmo, eu gosto de futebol também, mais o meu lance mesmo é basquete. Eu gosto também de pegar ondas. Se eu pudesse, eu pegava onda todos dias.[...] Agora esses últimos anos aqui no M. foi um barato para mim, que nós fizemos campeonatos por todo o estado do Rio Grande do Sul e trouxemos muitas taças. Eu sou doido por basquete. Mas eu adoro surfar também. Eu vou fazer educação física, quero morar na praia, pegar onda todo dia e quero ensinar os baixinhos a jogar basquete também” C. – masc

Tulipa afirma:

“Eu acho que custei a encontrar minha praia, mas agora eu encontrei. Agora eu tô feliz. Eu não sinto mais aquela agonia que eu sentia. Eu faço as coisas que eu gosto e não faço aquelas que me incomodam, e tem as minhas amigas que eu adoro e não preciso ter 200 mais. O que eu quero agora fazer minha faculdade e começar a trabalhar para ter também a minha independência financeira. E o resto seja o que Deus quiser!” T. – fem

Jasmim fala:

“Então vou ser professora, essa é a minha profissão. Daí me apaixonei. Adoro ler, não sou muito de pegar livro pra ler, mas gosto de ler reportagem sobre educação. Gostava muito das aulas da professora Marlinda. Depois fiz meus estágios. Aquela relação assim com as crianças, uma coisa bem boa. Eu quero continuar estudando, cada vez me informar mais, acho que é isso, eu me encontrei.” J. – fem

Dália conclui:

“Eu acho que foi assim, eu me vi obrigada a falar, na frente de todo mundo por causa do curso. Bom, eu vou ser professora, olha, eu vou ter que começar a mudar o meu jeito de ser. E mudei.[...] Eu adoro crianças. Vou adorar dar aulas pra elas” D. – fem

Violeta confessa:

“Eu fiz uma promessa, para me dar bem na vida, ser feliz, arrumar um namorado, ser alegre. Que eu não quero mais isso pra mim, não quero mesmo. Fumar baseado, nunca mais” V. – fem

Amor Perfeito descreve:

“Eu não sei: tenho vontade de fazer faculdade mas não tenho grana. Quero trabalhar, mas não arrumo emprego. Tentei o concurso do TRE e não passei. Tô confuso, mas quero me ajeitar, assim não dá pra ficar.”
AP. – masc

No relato desses jovens, vislumbra-se facilmente seus sonhos e perspectivas. É emocionante poder acreditar no futuro, poder tecer sonhos que caibam no mundo real. Mas o que cabe à escola? Como pode a escola contribuir para a construção de Projetos de Vida?

CAPÍTULO IV

CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA: UMA PROPOSTA

Embora a Escola não tenha sido referida de uma forma direta, pelos entrevistados, quando perguntados sobre o que contribuiu para que fossem as pessoas que são ou para suas escolhas, pode-se verificar que todos se referiram à experiência escolar ao longo das entrevistas.

Assim, ainda que os familiares e os profissionais da educação possam estar abatidos ou confusos diante da crise de valores e dificuldades típicas da pós-modernidade, a estrutura escolar por mais que demande mudanças ou aprimoramento, oferece possibilidades inegáveis de influência na aquisição de resiliência.

Todos os sujeitos necessitam de treinamento de sua capacidade de responder e solucionar problemas e os menos resilientes requerem cuidados redobrados por haver grandes possibilidades de confabularem situações não reais. O medo e o orgulho de admitir suas dificuldades os tornam emocionalmente frágeis, e podem levá-los a fugir de responsabilidades, convencendo-se de que não há inconvenientes ou conseqüências por não solucionar seus problemas.

As condições familiares podem auxiliar a estruturar a identidade pessoal e contribuem para a formação da capacidade resiliente dos sujeitos, mas a escola detém condições para auxiliar o processo de maturação biopsicomotora das crianças, num meio por natureza socializante.

A literatura, a música, a dramatização, assim como as atividades trazidas pela educação física e os jogos de equipes, promovem o desenvolvimento saudável da criança, num processo que integra os aspectos motor, social, emocional e intelectual.

Para REVERBEL (1997, p. 13) a necessidade de buscar a combinação de certos elementos que despertam o prazer dos sentidos, surgiu com o próprio homem. “Buscar o belo” tem sido desde sempre, uma tarefa incansável do ser humano Segundo ela: *“Não se conhece agrupamento humano, por mais rudimentares que tenham sido seus meios intelectuais e técnicos, que não tenha procurado de alguma maneira satisfazer essa necessidade”*

Na Grécia antiga a educação já valorizava o teatro, a música a dança e a literatura. Platão considerava os diversos tipos de jogos fundamental na educação pois *“sem essa atmosfera lúdica, as crianças jamais seriam adultos educados e bons cidadãos”*. Aristóteles considerava essas atividades de máxima importância, pois acreditava *“que educar era preparar para a vida, proporcionando ao mesmo tempo prazer”*.(idem, ibidem, p. 12)

Posteriormente, já no século XVI, as escolas inglesas utilizavam o estudo dos clássicos e as atividades artísticas, principalmente as dramáticas, como recursos no aprendizado da linguagem.

Filósofos e pedagogos de diversas épocas da história, denotam a relevância do ensino das artes e da prática de jogos na escola. Rousseau, por exemplo, acreditava que a primeira fase da educação de crianças deveria ser quase inteiramente baseada em atividades artísticas. (REVERBEL, 1997)

4.1 A Imaginação

Estudos psicanalíticos revelam que a *"imaginação da criança é violenta, ansiosa, destrutiva e até mesmo sádica"*, na oposição da idéia da criança como um ser sem maldade e alheio às dificuldades da vida. A forma como cada sujeito lida com as adversidades, internas ou externas, evidencia maior ou menor resiliência, e aqueles que se apresentam pouco resilientes tendem mais freqüentemente a apresentar funções cognitivas alteradas na atenção, concentração, psicomotricidade fina e na constância comportamental (BETTELHEIM, 2001, p. 151).

O exercício do imaginário, necessário ao desenvolvimento psíquico, tem na recepção da literatura e, posteriormente, na leitura um importante instrumento na formação humana.

BETTELHEIM (2001, p. 13) afirma que a tarefa mais difícil é auxiliar uma criança a encontrar significado na vida e que, para tanto, ela necessita de uma vida rica em fantasia. Quanto às histórias mal selecionadas, complementa que *"a pior característica destes livros infantis é que logram a criança no que ela deveria*

ganhar com a experiência da literatura: acesso ao significado mais profundo e àquilo que é significativo para ela neste estágio de desenvolvimento."

Afirma que o conto de fadas, como narrativa falada, faz com que a relação do sujeito com o mundo se fortifique no sentido de se estender do mundo externo para o interno, estabelecendo uma relação de confiança e estimulando as emoções que passam a ser conscientizadas.

A estrutura enxuta dos contos de fadas, resumida em poucos personagens que põe maldade e a crueldade em pé de igualdade com a bondade e a generosidade, reinstalando a harmonia positiva apenas no final do conto, se assemelha à capacidade limitada de compreensão da criança. Também o herói é fator importante, uma vez que o receptor se identifica com ele, na trama permeada pela moralidade, intimida a propensão destrutiva do receptor.

A literatura através da fantasia e da imaginação, impede o esvaziamento da vida interna infantil e propõe modelos positivos, sempre pertencentes à polaridade do bem.

Por ter um discurso descompromissado com o real imediato, a literatura organiza o caos, permitindo que se entremeie com sua matéria-prima: o imaginário. O conto de fadas é especialmente organizador do caos infantil e a fantasia, a recuperação, o escape e o consolo são partes indispensáveis para o receptor perceber que a harmonia inicial é rompida e a solução do problema a restabelece, eliminando o mal.

A escola e a literatura constituem um poder que fortifica e conforta a criança, facilitando a organização da aquisição do conhecimento nos processos de representação mental sobre a cultura em que está inserida.

Num universo marcado pela objetividade e pela rapidez do acesso a bens de consumo e comunicação, a realidade oprime o sonho e a fantasia. A violência extrema e o medo constante rompem o limite crucial do ser humano, levando-o a maior repressão e controle do desejo. A literatura propicia o contato com o mistério e o lado obscuro da existência, em que a viabilização do imaginário incide na lida com emoções e sentimentos de sua individualidade, harmonizando as angústias e tornando o sujeito resiliente.

Segundo os estudos de Piaget (PAPALIA, 2000, p. 194) a criança do estágio pré-operacional adquire a “*capacidade de usar símbolos, ou representações mentais. [...] No jogo simbólico, as crianças fazem com que um objeto represente uma outra coisa*”. Adquirem a capacidade de brincar de faz-de-conta e com isso brincam e constroem seus conhecimentos.

Os comportamentos e atitudes manifestos nas histórias faladas, escritas ou dramatizadas, como formas legítimas de conhecimento, colaboram para a construção de significados individuais e coletivos, respeitando as diferenças e evidenciando as condições pessoais, dentro uma compreensão intuitiva.

Assim, a resiliência latente do sujeito é intensificada pela noção de integralidade na história com início, meio e fim, em que a problematização e a revelação da solução num tema conciso, colabora com a sua maturidade emocional. Ela oferece a noção de futuro que fomenta a externalização dos seus desejos e

intencionalidade de cumprir objetivos, preparando desta forma, um terreno mais firme para os conflitos da adolescência que logo se anunciarão.

4.2 A Literatura

BORDINI (1993) afirma que a função social da leitura é ser um veículo de intercâmbio comunicacional entre indivíduos pertencentes a grupos heterogêneos e que a linguagem verbal é a mais utilizada pelo homem por ser um recurso de que se vale para se referir a algo e construir significado comum a outros.

A leitura numa sociedade desigual ratifica a desigualdade e corrobora para a conservação da mesma, já que a escrita é dominada pela classe hegemônica e está a seu serviço. A escola para a massa foi inserida no contexto histórico da Revolução Francesa a fim de promover a igualdade social. Contudo, essa instituição se revelou como aparelho de dominação das classes populares, reproduzindo o modelo de sociedade vigente.

Como a escola tem a função de formar o público leitor, ela se vale de livros que, muitas vezes, apenas refletem o pensamento da classe dominante, sem possibilitar o desejo e a ação de ascensão social dos sujeitos de outras classes. A escola deveria aproximar o aluno de todo tipo de texto – verbal, não verbal e mesclado – a fim de fazer com que um público maior acesse o mundo letrado e avance nessa órbita, com o auxílio e orientação do professor, que deve ser conhecedor de seus alunos e de suas experiências, para estabelecer eixos relacionais entre o conteúdo específico da disciplina com suas vivências.

O papel da escola na formação literária, portanto, é altamente relevante, considerando-se tamanho grau de desigualdade social em nosso país. A comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e seus familiares) deve se libertar das amarras da reprodução social para que as diferenças de entendimento do texto sejam diminuídas na produção e recepção.

Cabe à escola “ensinar a ler”: auxiliar o aluno a ser independente, autônomo, instrumentalizando-o com a prática da língua em todas as suas esferas. Além disso, a escola deve submergir o aluno no mundo literário de textos com diversas funções, para que este seja capaz de estar no mundo e atuar sobre ele ativamente.

Do mesmo modo variadas formas de arte também colaboram com o desenvolvimento da criança. REVERBEL (1997, p. 20) salienta que *"O significado da arte é diferente para adultos e crianças. Para a criança, a arte é principalmente um meio de expressão. A criança é um ser extremamente dinâmico: à medida que se desenvolve e modifica sua forma de encarar o mundo, sua expressão também se modifica"*.

4.3 O Teatro

Quando a criança é pequena, na educação infantil, suas manifestações expressivas podem ser observadas facilmente, cabendo ao professor acompanhar e orientar as atividades estimulando seu desenvolvimento global. REVERBEL (1997, p. 19 – 20) destaca: *"Pouco a pouco, os saltos, os gritos e as garatujas vão se transformando em mímica, dança, canto, desenho e modelagem. O jogo lúdico muda espontaneamente para jogo dramático. [...] Esse tipo de expressão estimula*

a autoconfiança e proporciona uma base para níveis mais avançados da arte. [...] Quando é criado um clima de liberdade em sala de aula, o aluno expressa seus sentimentos e sensações sem medo ou censura.”

As crianças tendem a expressar-se espontaneamente, mas a orientação dada pelo professor definirá o clima em que tudo acontecerá. Um professor continente e receptivo, alegre e afetuoso, facilitará a manifestação expressiva, de forma construtiva de seus alunos.

A autora afirma que o jogo dramático é um instrumento imprescindível para o desenvolvimento da expressão da criança, pois ao realizá-lo *“a criança se diverte e libera espontaneamente suas fantasias e seus fantasmas interiores. Ao contrário do ator, que finge ser personagem, a criança é a personagem que inventa ou imita.”*

As atividades teatrais oferecem à criança um meio de exteriorizar e conscientizar *“sentimentos profundos e suas observações pessoais, pelo exercício do movimento e da voz. Seu objetivo é orientar e ampliar os desejos e as possibilidades de expressão da criança. (idem, ibidem, p. 108)”*.

Vários autores sustentam que através do teatro a criança aprende a julgar, apreciar e criticar, em função mesmo de sua natureza e linguagem próprias. Este jogo dramático oferece à criança a possibilidade de estabelecer um relacionamento mais efetivo com seus colegas, pois os papéis se alternam e as situações se invertem. Além disso, proporciona extremo prazer, pois ela tem a oportunidade de criar, atuar, falar, expressar, inventar, exteriorizar, etc.

4.4 Educação Física

FREIRE (1997, p. 42) insiste que a disciplina de educação física não tem levado em consideração que entre crianças de 1ª a 4ª séries, há alunos cuja especialidade é brincar e que os jogos lúdicos da cultura infantil possibilitam *"que a criança comece a imaginar, a refletir, a raciocinar, conferindo-lhe essa aquisição de um novo saber físico e mental, um novo poder, o qual, se posto em ação, é acompanhado de um prazer que estimula seu exercício"* (p.42).

Isso também se dá nas demais atividades artísticas e naquelas que se derivam da educação física, em que a estrutura mínima do teatro posta em termos de cochia, palco e platéia é por natureza agregadora e a todos é capaz de acolher.

Nem todas crianças apreciarão da mesma maneira participar das apresentações teatrais, musicais ou integrar equipes de esportes, mas em todas as atividades há possibilidades para criar, adaptar, produzir e organizar os espaços para as cenas, competições e apreciação — a platéia — onde torcemos, criticamos, vibramos e nos identificamos.

A partir das séries iniciais, aumenta o medo de expor-se, de submeter-se a situações sujeitas à crítica, já que a autocrítica também aumenta. Mas dependerá do professor abrir, valorizar, acolher e reconhecer esses outros talentos, abdicando do lugar de 'dono do espetáculo' em favor da orientação, da supervisão e do significado da palavra docente: um ser que ensina a aprender.

Tais investimentos são fundamentais como preparação e ensaio para o tempo de conflitos que logo se sucederá na adolescência iminente e no percurso da vida adulta.

Entende-se por "educação" o "processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando sua melhor integração individual e social" (FERREIRA, 1986, p. 619). Por conseguinte, a criança que for alcançada pela literatura, teatro, música, atividades esportivas, e se permitir ser incluída nesse processo, será mais resiliente e se manterá distante do uso de drogas e demais desvios de comportamento.

A instituição escolar tem a condição para formar olhares críticos e éticos, conscientes de sua cultura, transgressores de sua constituição cultural, comunicadores efetivos e pluralistas, desde que objetive e valorize suas ações.

Com este entendimento, a partir do foco temático, seguido do referencial teórico inicial e, posteriormente, daquele a que as falas dos participantes e sua análise conduziram, apresenta-se a proposta de um trabalho na escola onde a investigadora atua com o objetivo de monitorar o trabalho dos professores de ensino fundamental/séries iniciais, através de seminários sistemáticos, para o estudo, planejamento e avaliação de procedimentos que contribuam para a aquisição de resiliência, relativamente ao abuso no uso de drogas.

CAPÍTULO V

PROPOSTA DE TRABALHO

INVESTIMENTOS ESCOLARES NA AQUISIÇÃO DE RESILIÊNCIA PARA ALUNOS DE 1ª A 4ª SÉRIES

5.1 Objetivos

5.1.1 Objetivo Geral

Promover o estudo da aquisição de resiliência pela implementação de atividades nas áreas de ensino da língua portuguesa, teatro, música, filosofia e educação física, visando à prevenção do abuso de drogas na adolescência.

5.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar nos pressupostos teóricos a importância das disciplinas para aquisição de resiliência.
- Revisar as atividades já em andamento visando a sua melhoria e/ou redirecionamento para intensificação do aumento de resiliência.
- Compatibilizar atividades multidisciplinares buscando a transdisciplinariedade.
- Criar formas viáveis de avaliação e monitoramento do trabalho e do desenvolvimento do público-alvo.
- Produzir e publicar os resultados parciais do estudo em periódicos, congressos, seminários e outros eventos e meios de difusão na área da educação.

5.2 Público-alvo:

Professores e alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

5.3 Equipe de Trabalho

- Direção
- Coordenação pedagógica
- Supervisão pedagógica do Ensino Fundamental.
- Orientador Educacional.
- Professores Regentes

- Professor de Filosofia
- Professor de Teatro
- Professor de Música
- Professor de Educação Física
- Psicólogo

5.4 Cronograma

5.4.1 Intervenção

- Início: Março de 2002
- Término: Dezembro de 2005

5.4.2 Cronograma descritivo

5.4.2.1. Estudos Teóricos

À partir de março de 2002, serão realizadas reuniões mensais com a equipe de trabalho, num total de nove por ano, com duração de quatro horas/aula, sob a coordenação da psicóloga (28/03, 25/04, 30/05, 27/06, 18/07, 29/08, 26/09, 31/10, 28/11 – foram as datas agendadas para o ano de 2002). Tais reuniões têm por objetivo proceder estudos teóricos, sobre desenvolvimento infantil, formação de personalidade, estruturação de identidade, auto-estima, aquisição de resiliência, contexto histórico, pós-modernidade, filosofia, literatura, teatro, música, artes plásticas e educação física. Além dos estudos teóricos, esses encontros deverão

servir para o planejamento de atividades práticas que visem a transdisciplinaridade onde serão discutidos e avaliados os procedimentos realizados.

5.4.2.2. Atividades Práticas

- **Atividades literárias**

- leitura, discussão, interpretação e contextualização de contos de fadas, fábulas e poesias em sala de aula;
- leitura, discussão, interpretação e contextualização de obras da literatura contemporânea adequadas ao público infanto-juvenil;
- utilização de todos os textos acima sugeridos nos conteúdos de filosofia, língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais;

- **Atividades teatrais:**

- montagem de pequenas dramatizações a partir de textos de contos de fadas, fábulas e poesias clássicas, utilizando-se dos recursos de expressão corporal, dança, música e recreativos;
- criação de um texto nas aulas de literatura e filosofia abordando um tema ligado a vida atual, à situação do estudante, a importância da escola, a valorização da vida. Encenação do texto pelos alunos com o auxílio dos professores de música, teatro e dança.

- **Atividades desportivas:**
 - Gincana estudantil: organizada pela coordenação pedagógica, orientação educacional, supervisão escolar e professores com muitas atividades recreativas, esportivas, culturais e artísticas, incluindo os pais na execução de algumas tarefas que deverão ter um cunho solidário.
 - Torneios inter-séries que incluam além de campeonatos, mostras de modalidades diversas de prática desportiva (como dança, ginástica rítmica, ginástica olímpica;

- **Projetos científicos:**
 - Realização de pesquisa sobre assuntos pertinentes a qualidade de vida e ecologia. Criação de campanhas alusivas a esses temas, como por exemplo: reciclagem de lixo, preservação do meio ambiente, combate ao fumo, alimentação natural, DSTs e Aids, etc, que abranjam os pais e a comunidade local;
 - Mostra científica: feira anual de visitação pública que apresente os projetos realizados no ano;

- **Atividades para pais e comunidade:**
 - Formação de uma conselho de pais e amigos da escola para acesoramento nos projetos comunitários;

- Realização de palestras sobre assuntos de interesse com profissionais renomados;
- Produção e apresentação de peças teatrais;
- Criação de um “clube de cinema” que oportunise a assistência de filmes e a realização de debates no final;

5. Responsabilidade Técnica: Ângela Kunzler Moreira

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma reflexão sobre tudo que foi explanado neste relatório de pesquisa, percebo que muito dos tópicos que pontuam a questão do abuso de drogas na contemporaneidade, ficaram descobertos. São tantos os fatores implicados nesta questão de saúde pública, que seria impossível contemplá-los nesta pequena dissertação. Insisto que não tive por objetivo analisar questões pertinentes ao comportamento aditivo, tais como o tráfico de drogas, criminalização do consumo, tratamento para dependentes, dentre outros.

Entretanto, parece-me que foram discutidos os temas mais pertinentes, ao que se refere o tema central desta pesquisa: “contribuições da escola para a prevenção ao abuso de drogas.”

Meu desejo, desde a redação do projeto de pesquisa, foi de fazer um estudo, que servisse de fundamento e subsídio para a prevenção ao abuso de drogas nas escolas, que iniciasse antes da chegada da adolescência. Tenho convicção que na infância, a família e também a **escola**, têm maiores condições de formar indivíduos mais resilientes às pressões psicossociais para comportamentos aditivos.

No meu ponto de vista, a escola pode, e deve, preocupar-se com a formação humana. Cabe à escola, mais do que ensinar a ler e escrever e preparar os jovens para o mercado de trabalho. Pertence à escola a função primordial de educar, criando possibilidades de desenvolvimento de personalidades estruturadas, resilientes, com sentimento profundo de identidade pessoal.

Foram páginas e páginas de intensa reflexão, no sentido de produzir um relatório consistente, pertinente e coerente, que poderá servir de referência para escolas e professores, que tenham a intenção de discutir e iniciar um programa de prevenção com seus alunos.

Não pretendi em nenhum momento achar soluções, que resolvessem num só ato, toda esta problemática tão complexa, como é a questão das drogas. Pretendi, isto sim, mobilizar a população escolar no sentido de refletir nossas práticas, questionar nossos saberes e construir uma proposta de procedimentos, que venham a fazer com que a escola contribua mais efetivamente para a prevenção ao abuso de drogas na sociedade atual

Desde o início, no referencial teórico, ficou claro que a questão das drogas está inserida num mundo em crise, que perdeu a crença no futuro, onde a única certeza são as incertezas. Este trágico problema atinge o indivíduo num momento de extrema fragilidade desenvolvimental que é a adolescência.

No entanto, parece que o modelo atual de combate às drogas não tem obtido resultados satisfatórios. O modelo de combate às drogas que vimos utilizando é um modelo baseado nos programas norte-americanos de “Tolerância Zero” que busca

apenas a abstinência total. Parece que qualquer outro resultado é considerado um fracasso. Entretanto, programas de Redução de Danos têm sido instaurados no mundo inteiro, inclusive no Brasil, apresentando excelentes resultados, não só na diminuição da propagação do vírus HIV , mas também no encaminhamento e recuperação de usuários de drogas injetáveis.

Por isso penso, que o problema é mais amplo. Penso que esta sociedade, assim como se apresenta às crianças, e a escola da mesma forma, produz estilos toxicômanos de vida.

Minha sugestão então, é como num trabalho de formiguinhas, que comecemos a cuidar de nossas crianças. Minha proposta é preparar a escola, seus professores, as famílias, para dar conta da reflexão e da construção de práticas pedagógicas que contemplem a prevenção ao abuso de drogas.

Todavia, executar programas de prevenção, não significa necessariamente falar sobre drogas, não significa falar de doença. Minha opinião, fundamentada nesta pesquisa, sustenta que prevenir o abuso de drogas significa falar de vida. Prevenir o abuso de droga é oferecer para as crianças dias alegres. É construir uma escola que tenha claro o seus códigos morais, que imponha limites, que dê bons exemplos, que ajude às crianças a adquirir boa auto-estima. É também estimular o esporte, as artes, o pensamento e a imaginação, oferecendo deste modo, oportunidades reais de prazer e satisfação. Como já foi dito, a literatura, a música, a dramatização, assim como as atividades trazidas pela educação física e os jogos de equipes, promovem o desenvolvimento saudável da criança, num processo que integra os aspectos motor, social, emocional e intelectual.

Trabalhando com as crianças de 1^a a 4^a série, num programa amplo de valorização da vida, estaremos ajudando a formação de crianças mais resilientes. Isto significa que serão adolescentes mais fortes e mais resistentes para enfrentar as pressões que o mundo adulto lhes impõem.

Para encerrar essas considerações, gostaria de deixar claro a minha crença na alegria e no prazer de viver. Sem alegria nada é bom, nada vale. O ser humano necessita de alegria e de beleza para viver bem. A beleza das flores, a beleza dos pássaros, a beleza do mar, tudo isso nos causa muito prazer. E o que mais precisamos em nossas vidas é sentir prazer. O prazer de amar e ser amado, prazer de ver os filhos saudáveis, prazer em alimentar-se bem, prazer em realizar um trabalho honesto e digno, prazer em contemplar o pôr-do-sol, enfim, **o prazer de estar vivo.**

BIBLIOGRAFIA

ABERASTURY, Arminda & KNOBEL, Mauricio. **Adolescência Normal**. – 10ª edição – Porto Alegre : Artes Médicas, 1992 .

ALVES, Ruben. **A alegria de ensinar** . São Paulo : Ars Poetica, 1994.

_____ **Conversas com quem gosta de ensinar** . São Paulo: Cortez : Autores associados, 1986.

ASSMANN, Hugo . **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ASSUNÇÃO, Mª Luisa T. **Estruturação da entrevista psicológica** . São Paulo : Atlas, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

BICUDO, Maria Aparecida V. e ESPOSITO, Vitoria H. C. **A Pesquisa Qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BLOS, Peter . **Adolescência , uma interpretação psicanalítica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998 .

BORDINI, M^a da Gloria & Aguiar, Vera T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRANDEN, N. **Auto-estima: como aprender a gostar de si mesmo**. – 5^a edição – São Paulo: Saraiva.

BRASÍLIA: Ministério da saúde, Coordenação Nacional de DST e Aids. **Sexualidade, prevenção das DST/Aids e uso indevido de drogas – Diretrizes para o trabalho com crianças e adolescentes**, 1999 .

BUCHER, Richard. **Drogas e Drogadição no Brasil**. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

- CARVALHO, Anésia de Souza. **Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica**. Rio de Janeiro: AGIR , 1987 .
- CHEVALIER, J. & Gheerbrant, A . **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CODO, W. & LANE, S. (orgs) **Psicologia Social: o homem em movimento**. – 5ª edição – São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COLL, César. PALACIOS, Jesús. MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 – v. 1.
- CUSMINSKY, M. et alii. **Crecimiento y Desarrollo – hechos y tendencias**. Organización Panamericana de la Salud / Organização mundial de la Salud – OMS, Publicación científica Nº 510 – 1988 .
- D’ANDREA, Flavio Fortes. **Desenvolvimento de Personalidade**. – 7ª edição – São Paulo: DIFEL S\A, 1986 .
- DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. – 2ª edição – Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- DEJOURS, c., ABDOUCHELLI, E., JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento**

e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DEVAL, Juan . **El desarrollo Humano** . – 2ª edição – México/Espanha : Siglo Vientiuno, 1995.

ERIKSON, Erik . **Identidade, juventude e crise** . – 2ª edição – Rio de Janeiro : Zahar, 1976.

ESCOHOTADO, Antônio. **Historia de las drogas**. – 3ª edição – Madrid: Alianza Editorial, 1996.

_____ **O livro das drogas.** São Paulo: Dynamis Editorial, 1997

FERREIRA, Aurélio Buarquede H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Berta Weil. **Psicologia e educação: desenvolvimento humano, adolescência e vida adulta.** Berta Weil Ferreira...[et al] Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____ **O Cotidiano do adolescente.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____ **Adolescência – Teoria e Pesquisa** . – 2ª edição – Porto Alegre : Sulina, 1984.

FICHTNER, Nilo (org). **Transtornos Mentais da Infância e da Adolescência: um enfoque desenvolvimental** . Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: scipione, 1997.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática Educativa** – 8ª edição – São Paulo : Paz e Terra, 1998 .

_____ **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREUD, Anna. **O ego e os mecanismos de defesa**. Rio de Janeiro: BUP: Biblioteca Universal Popular S.A., 1968.

FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução por José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: IMAGO, 1974.

GARDNER, Howard . **Estruturas da mente : A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1994.

GIDDENS, Antony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GÓMES, Gregorio R., FLORES, Javier G., JIMÉNEZ, Eduardo G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona – Málaga: Ediciones Algibe , 1996.

GURFINKEL, Decio. **A pulsão e seu Objeto-Droga - Estudo psicanalítico sobre a toxicomania**. Petrópolis : Vozes, 1995.

HAGUETTE, Teresa M^a Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.**

Petrópolis: Vozes, 1987.

KALINA, Eduardo. **Clínica e terapêutica das adições.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____ **Drogadição Hoje: indivíduo, família e sociedade** / Eduardo Kalina *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999 a.

_____ **Aos pais e adolescentes : viver sem drogas** / Eduardo Kalina e Halina Grymberg. Rio de Janeiro: Record : Rosa dos Tempos, 1999 b.

_____ **Violências: enfoque circular** / Eduardo Kalina e Mariana Perel. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

_____ **As cerimônias da destruição** / Eduardo Kalina e Santiago Kovadloff. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1983.

KAPLAN, Louise J. **Adolescencia: El adios a la infancia.** Bueno Aires, Barcelona, Mexico: Paidós, 1986.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAIOR, S. **História geral.** – 15^a edição – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

MARTINS, Joel & BICUDO, M^a Aparecida. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes: EDUC/PUCSP, 1989.

MATURANA, Humberto. **Formação humana e capacitação**. Humberto Maturana e Sima Nisis de Resepka. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação-PUCRS**. Porto Alegre, Ano XXII, n^o 37, p.49-51, Março 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. – 3^a edição – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MOSQUERA, Juan J. M. Pós-modernidade, cultura e professorado: uma análise da subjetividade docente. **Educação-PUCRS**. Porto Alegre, Ano XXIII, n^o 41, p. 31-46, Agosto 2000.

_____ Pontifícia Universidade Católica /PUCRS – Faculdade de Educação/ FACED – Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado em educação
Aula teórica intitulada “**O desenvolvimento da pessoa e a pós-modernidade**”, ministrada durante a disciplina de Teoria do Conhecimento e Educação – 18/05/1999 .

_____ **Psicodinâmica do aprender**. – 3^a edição – Porto Alegre: Sulina, 1984.

_____ **Adolescência e provação.** – 2ª edição – Porto Alegre: Sulina, 1977.

MURAD, José Elias. **Drogas : O que é preciso saber.** – 4ª edição – Belo Horizonte: Lê, 1992 .

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento Humano.** Diane E. Papalia e Sally W. Olds – 7ª edição – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____ **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIKUNAS, Justin. **Desenvolvimento Humano.** – 3ª edição – São Paulo : McGraw-Hill do Brasil, 1979 .

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** – 8ª edição – Porto: Afrontamento, 1996.

SANTOS, E. S. **Educação física escolar: por uma cultura desportiva.** Porto Alegre: Sulina: Novo Hamburgo: FEEVALE, 1998.

SCHIFF, Michel. **A Inteligência Desperdiçada: Desigualdade social, Injustiça Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

SCHIMITT, Sueli Maria. **Vivências no Mundo das Drogas: Um grito de alerta!**

Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação PUCRS, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 21ª edição – São Paulo: Cortez, 2000.

SHEEHY, Gail. **Passagens: crises previsíveis da vida adulta**. – 15ª edição – Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1991.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIZZOLTO, Salete Maria. **A droga, a escola e a prevenção**. – 2ª edição – Petrópolis: Vozes, 1988.

WOODAK, Alex. Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Saúde – Palestra proferida pelo médico australiano Alex Woodak, do St. Vincent's Hospital Sydney Limited, durante a MESA REDONDA **Drogas e Aids – Estratégias na Redução de Danos**/Hotel Embaixador – Porto Alegre, 26/06/1997.