

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Clínica
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura

ESCOLA EM REDE COM A FAMÍLIA NA PREVENÇÃO DO USO DE DROGAS:

O OLHAR DE EDUCADORES SOBRE A PARCERIA COM AS FAMÍLIAS

NAIÁ SCHURMANN BRILLINGER

Brasília

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

ESCOLA EM REDE COM A FAMÍLIA NA PREVENÇÃO DO USO DE DROGAS:
O OLHAR DE EDUCADORES SOBRE A PARCERIA COM AS FAMÍLIAS

NAIÁ SCHURMANN BRILLINGER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Psicologia Clínica e Cultura.

Orientadora: Professora doutora Maria Fátima Olivier Sudbrack

Brasília

2009

NAIÁ SCHURMANN BRILLINGER

ESCOLA EM REDE COM A FAMÍLIA NA PREVENÇÃO DO USO DE DROGAS:
O OLHAR DE EDUCADORES SOBRE A PARCERIA COM AS FAMÍLIAS

Dissertação aprovada como requisito parcial à
obtenção do grau de mestre em Psicologia Clínica e
Cultura pela seguinte banca examinadora:

Prof^a Dra. Maria Fátima Olivier Sudbrack/PCL/IP/UnB – Presidente

Prof^a Dra. Célia Maria Ferreira Teixeira/UFG

Prof^a. Dra. Sandra Eni Fernandes Nunes Pereira UCB

Prof^a Dra. M. Inês Gandolfo Conceição/PCL/IP/UnB (suplente)

Brasília

2009

A Rua dos Cataventos

Escrevo diante da janela aberta.
Minha caneta é cor das venezianas:
Verde!... E que leves, lindas filigranas
Desenha o sol na página deserta!

Não sei que paisagista doidivas
Mistura os tons... acerta... desacerta...
Sempre em busca de nova descoberta,
Vai colorindo as horas quotidianas...

Jogos da luz dançando na folhagem!
Do que eu ia escrever até me esqueço...
Pra que pensar? Também sou da paisagem...

Vago, solúvel no ar, fico sonhando...
E me transmuto... iriso-me... estremeço...
Nos leves dedos que me vão pintando!

(Mario Quintana)

Às minhas muitas famílias.

Agradecimentos

A memória falha e não permite que eu liste aqui todos aqueles que colaboraram com este processo, mas mesmo sob o risco de ser injusta, alguns agradecimentos devem ser feitos:

À minha família por todo o apoio, suporte, paciência e participação: mãe, vó Lúcia, vó Betina, Charles, Léo, Martim, Bruno. Também da família: Lilia (em memória), Eurico, tias e primos. E a família nova e não menos participativa: senhor João, Edna, Nega, Mariana e Aline que representam todos os sobrinhos.

Aos meus mentores Tércio e Alessandra, que com toda a família Petrus me mobilizaram para a jornada.

Aos amigos que perdoaram minha constante ausência: Carol, Sandra, Paula Pi, Pri, Alejandra, Alessander, Carlos.

À minha equipe de apoio em casa que me desobrigou de tantas tarefas: Ângela, Hilma e Dora.

À equipe do Prodequi por todas as oportunidades de troca: Fátima, Adriana, Mayarê, Mackill, Márcia, Marília, Luis Felipe, Juliana, Priscila, Paulo, Laura, Jackeline, Ju Borges, Carla, Josimar, Katiúcia, Teresa, Liana, Inês.

Especial agradecimento à Sandra por todo seu apoio, dedicação, amizade e orientação durante todo o processo desta pesquisa.

Às companheiras, Denise (de todas as horas, mesmo sendo difícil) e Gisele (tão paciente, prestativa e companheira!).

Aos educadores que me acolheram e tanto contribuíram: Marcelo, Maria da Paz, Wagner, Rosângela e demais professores.

Aos colegas e alunos que sempre se mostraram interessados e preocupados em me motivar na docência: Aline, Cássia, Neusa, José Carlos, Ione, Nayara, Tayane, Alexandre, César e Fabiana.

A meus alunos e orientandos que tiveram grande paciência e colaboração neste processo.

Brillinger, N. S. (2008) *Escola em rede com a família na prevenção do uso de drogas: O olhar de educadores sobre a parceria com as famílias*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.

RESUMO

O presente trabalho aborda o tema das redes sociais no contexto da educação para a promoção da saúde e a prevenção do uso de drogas. Foi definido como objeto de estudo as experiências subjetivas de professores de escolas públicas do Distrito Federal, na relação família – escola, visando à prevenção. Identificamos como sujeitos da pesquisa os educadores de escolas públicas e temos como objetivo geral compreender o olhar dos educadores para a família e sua potencialidade para uma atuação em rede para a prevenção ao uso de drogas. Para tanto, a pesquisadora esteve inserida em três escolas públicas do Distrito Federal (DF) durante dois anos. A investigação, fundamentada na abordagem sistêmica e na perspectiva sócio-histórica, teve como estratégia mediadora o Curso de Prevenção do Uso de Drogas Para Educadores e Escolas Públicas (Senad, 2006). Adotamos como procedimentos de coleta e registro de dados a observação participante e a realização de quatro grupos focais, realizados com professores, em duas escolas. A metodologia, adotada nesta pesquisa, qualitativa em modalidade participativa, nos guiou para a construção do conhecimento a partir de indicadores de sentido (González-Rey, 2005), obtidos pelas verbalizações dos grupos focais. Este material permitiu a inauguração de duas zonas de sentido, “Jogo de Empurra” e “Busca de Reconhecimento”, que perpassam os papéis da família e da escola na formação do adolescente e apontam para as necessidades destes grupos para o desenvolvimento de parcerias na prevenção do uso de drogas. A discussão das zonas de sentido ampliou-se nas várias significações atribuídas à relação família - escola, pautadas em competição, responsabilização, dificuldade em distinção de funções e na busca dos professores pelo reconhecimento de sua identidade nas ações dos familiares, indicando a necessidade de um processo reflexivo sobre o seu papel enquanto educador. Nesta perspectiva, compreende-se que a construção da identidade das figuras de referência, bem como a continuidade nas relações destas figuras, são de fundamental importância para o processo educativo. Desta forma, possibilidades surgem a partir de momentos conversacionais em que se vislumbra a resignificação destes papéis e das relações, abrindo caminho para a prevenção e para a ação em parceria.

Palavras-chaves: Relação família – escola. Identidade do educador. Prevenção do uso de drogas. Redes sociais.

Brillinger, N. S. (2008) *Escola em rede com a família na prevenção do uso de drogas: O olhar de educadores sobre a parceria com as famílias*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.

ABSTRACT

This work discusses the social network in the context of education for health and the prevention of drug use. The object was defined as the study of subjective experiences of teachers of the Distrito Federal public schools, in the relation family – school aiming the drug use prevention. The subjects were public school’s teachers and the objective was to understand the meaning of the family and its potential for network based actions for the prevention of the drug use. To reach that, the researcher was placed into three public schools of Distrito Federal (DF) for two years. The inquiry based on systemic approach had as mediating strategy the Course of Prevention of the Use of Drugs For Educators of Public Schools (Senad, 2006). We adopt as procedures of collection and registration of data, the participant observation and the accomplishment of four focal groups, carried through with professors, in two schools. The qualitative boarding in participative modality, adopted in this research, pointed for the construction of the knowledge from meaning indicators (González-Rey, 2005), gotten from the verbalizations of the focal groups. This material allowed the inauguration of areas of meaning, named “pushing game” and “search for recognition”, that goes through the roles of the family and the school in the formation of the adolescent and point to the needs of these groups for the development of partnerships in the prevention of the drug use. That discussion has expanded to the many meanings assigned to the relation family-school, based on competition, responsibilities, difficulty in distinction of functions and the search for professors of recognition of its identity in the actions of the familiar ones; indicating the need of a reflective process on the identity of the educator. This perspective, allow us to understand that the construction of identity of reference figures, as well as the continuity of these figures, are essential to the educational process. This way, opportunities arise from conversational moments where new meaning turn possible, opening spaces to the partnership to the preventive action.

Keywords: Family - school Relationship. Identity of the educator. Prevention of drugs use. Social net.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 CONSTRUÇÕES TEÓRICAS	09
1.1 Família	10
1.1.1 Formação identitária e figuras de referência	19
1.2 Escola	21
1.2.1. Educação	23
1.2.2 Professores ou educadores?	25
1.2.3 O papel do educador como figura de referência	29
1.3 Adolescência	30
1.4 Prevenção do uso de drogas e redes sociais	37
2 TRAJETO METODOLÓGICO – ENCONTROS	42
2.1 Abordagem qualitativa	42
2.2 Pesquisa participante	44
2.2.1 Observação Participante	46
2.2.2 Grupos focais	46
2.3 O trabalho de campo nas escolas: contexto e sujeitos da pesquisa	47
2.3.1 Tipologia e especificidades dos estabelecimentos de ensino no DF	51
2.3.2. A Escola Promissora, nosso convite para o início da pesquisa	52
2.3.3 A Escola Histórica, a continuidade de parcerias	53
2.3.4 A Escola Articulada, a pesquisa concomitante às intervenções	57
2.4 Organização e análise das informações	59
3 RESULTADOS – SENTIDOS: SENSAÇÕES, DIREÇÕES E SIGNIFICADOS	61
3.1 O jogo de empurra (Quem é responsável pelo que?)	62
3.1.1 Depósito de menino	63
3.1.2 Cabo de guerra	67
3.1.3 Boletim	71

3.1.4 Família é instituição falida	74
3.1.5 Descontinuidades	78
3.2 Busca de reconhecimento	81
3.2.1 Identidade	82
3.2.2 Estratégias	94
4 DA IDENTIDADE À HISTÓRIA: ACIONANDO A ESTRATÉGIAS DE COM_TATO – À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado à obtenção de grau de mestre pela Universidade de Brasília (UnB) pelo Instituto de Psicologia (IP), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Laboratório de Estudos e Atenção às Dependências Químicas (Prodequi¹). Este laboratório, por meio de suas atividades de estudo, pesquisa e extensão, tem privilegiado o trabalho com redes sociais, estabelecendo espaços de escuta e compreensão destas relações.

A pesquisadora, por sua vez, vem à academia com vistas a buscar e investigar sobre suportes teóricos e metodológicos para uma prática clínica com famílias e as relações estabelecidas pelo uso (e abuso) de drogas. Esta experiência em projetos que integram e viabilizam a pesquisa, a intervenção e a extensão, além do olhar clínico e da paixão pela intervenção, oportunizou a experiência de olhar e escutar o sujeito no contexto da pesquisa por meio de suas relações (tantas vezes adoecidas), com a confiança inabalável no poder de transformação dos seres humanos. Neste percurso, a grata surpresa deu-se no encontro com a perspectiva da *Complexidade*, favorecendo o olhar predominantemente *Sistêmico*, bem como a possibilidade de desenvolvimento de outra competência: a docência.

A partir do ingresso no mestrado, surgiu a possibilidade de trabalhar/pesquisar nas escolas, e nos voltamos aos educadores como mediadores de diversas relações, mas principalmente na perspectiva de nos aproximarmos das famílias. Partimos da escuta a este grupo sobre suas dificuldades e fomos aos poucos focalizando as relações desenvolvidas na escola e seu potencial profilático e restaurativo.

Mudanças sociais nos paradigmas de família e educação têm exigido de educadores a busca por novos recursos em sua atuação. Ao passo disto, a legislação brasileira, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, propõe que a educação é direito de todos e sua promoção deve contar com a colaboração da sociedade, bem como sua gestão deve ser democrática e participativa – artigos 205 e 206.

¹ Um laboratório do Departamento de Psicologia Clínica, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília que realiza atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão relativas ao tema da *drogadição*.

O “V Levantamento Nacional Sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras” (Cebriid, 2004) destaca a falta de preparo dos profissionais para lidar com o assunto drogas. Segundo relatos dos funcionários das escolas (professores, diretores, dentre outros), há muitas pesquisas realizadas na área, mas pouca capacitação surge destas pesquisas. Esta queixa confirmou-se ao observar o número de solicitação de inscrições para o “Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas” oferecido pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria Nacional Antidrogas em parceria com a UnB, em 2006. Oferecidas 20 mil vagas, foi necessário realizar seleção de 36 mil professores inscritos.

Ao falarmos em prevenção do uso de drogas nas escolas, principalmente em grupos de adolescentes, devemos ter em mente que mais de 60% dos jovens até 15 anos relataram já ter feito uso de álcool ou outra droga pelo menos uma vez na vida (Cebriid, 2004), sendo muito difícil conseguir atingir a prevenção primária. Para executar a prevenção secundária, principalmente por olhar por meio dos grupos de cuidadores e educadores, é necessária a leitura da complexidade das dependências, sendo possível diferenciar três grupos maiores – dependência de substâncias, de pessoas e de contextos – como descrito por Colle (1996). Ao olhar para este outro nível de complexidade, é possível atingir outra qualidade de orientação, que não passaria, por exemplo, pelo simples acúmulo de informações sobre as drogas. A dependência de pessoas – ou codependência - levaria diretamente à discussão de um dos temas centrais da adolescência, a autonomia, e para isso a vinculação e o sentimento de pertença, como ressaltado por Sudbrack (2002).

As ações desenvolvidas na escola por meio de parcerias devem buscar legitimidade, o que pode se dar por meio das Associações de Pais e Mestres² e Conselhos Escolares³ e de programas como a Escola Aberta⁴ – desenvolvida com o

² As Associações de Pais e Mestres (APMs) são entidades da sociedade civil com personalidade jurídica própria, compostas por professores, membros das famílias e muitas vezes de demais funcionários das escolas. Previstas em regulamentação específica da educação, as APMs, quando constituídas com estatuto, diretorias específicas compostas conforme a legislação, estão incluídas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (Resolução nº 9, de 24 de abril de 2007, do Ministério da Educação) como executoras, para receber verbas e administrá-las, podendo ampliar as capacidades da escola com estes recursos. Da mesma forma, devem prestar contas de seu planejamento e, também, de sua movimentação financeira.

³ O Plano Nacional de Educação (PNE) – aprovado em janeiro de 2001 – incentiva a participação da sociedade nas escolas por meio dos Conselhos Escolares, e, a partir desta proposição, o governo federal tem desenvolvido estratégias para ampliar o estabelecimento e fortalecimento destes conselhos.

objetivo de proporcionar à comunidade o aproveitamento do espaço potencial da escola em horários alternativos e com isso favorecer o contato com os atores lá presentes. Estes espaços institucionais de relação da família com a escola encontram suporte na LDB em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Levamos em consideração que a escola é a segunda casa de muitas crianças, jovens e adolescentes, sendo algumas vezes o local onde passam mais tempo, mais que em suas próprias casas, seja dentro ou fora de sala de aula (ainda mais se observarmos as propostas de educação em turno integral). Como parte importante do processo de socialização e desenvolvimento, segundo Vigotski (1998), os professores e a escola atuam nas zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, no espaço definido pelo que é de interesse do indivíduo, mas que ele não consegue realizar sozinho atingindo com o auxílio de outro, e se considerarmos que a aprendizagem ocorre segundo o conceito de desequilíbrio móvel de Piaget (1998), não apenas os alunos são educandos neste processo.

Diante das necessidades contextuais, compreendemos a utilização das redes sociais na ampliação dos potenciais de proteção aos adolescentes. Vasconcelos (2008) propõe metodologia para mapeamento da rede social da escola e aponta para a necessidade de um processo reflexivo, voltado às capacidades dos parceiros, às funções, aos direitos e aos deveres individuais e coletivos. Dessa forma, visando à mobilização das redes da escola. Argumenta que, para que a escola possa disponibilizar parcerias, principalmente com a família, é necessário mobilizar a rede interna.

Percebemos que dificuldades no relacionamento entre as dimensões escola – família contribuem para a não continuidade de ações de prevenção e promoção à saúde. A questão inicial que se coloca, portanto, é se estes professores realmente acreditam nas

⁴ A Escola Aberta é um programa do MEC em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e executada pelas secretarias estaduais e municipais de ensino, visando ao aproveitamento dos recursos do espaço das escolas situadas em comunidades urbanas em situação de risco e vulnerabilidade social, nos finais de semana. Neste período são realizadas atividades de esporte, cultura e lazer, por oficinas geralmente da comunidade, proporcionando também geração de renda. Estas atividades são gerenciadas pela escola e/ou pelas APMs, sem ser necessário o vínculo com o corpo docente da escola. Dados do portal do Governo do Distrito Federal (GDF), de setembro de 2008, apresentam o total de 54 escolas participantes do programa.

potencialidades destes pais como parceiros na educação, ou se sua queixa resume-se ao peso extra que têm carregado em relação à formação destes jovens.

Consideramos a adolescência a partir do marco biológico da puberdade, como deflagrador de uma metamorfose social em torno do estabelecimento de novas relações a partir de capacidades específicas da maturação sexual que culminam em uma “maturidade social”. Esta perspectiva prevê atritos no estabelecimento destes novos papéis, o que pode ser chamado de crise, e por esta não estar localizada apenas no adolescente, mas em toda sua rede, é uma crise da adolescência – momento vivido pelo grupo, não do adolescente – centrada no indivíduo. Esta crise é mais um momento de autopoiese, de recriação de si mesmo, para todo este grupo social em que o adoecimento está na interrupção deste processo (Gutton, 2008; Penso & Sudbrack, 2004; Sudbrack, 2006; Teixeira, 1996).

A partir dessas considerações, propomos a prevenção do uso de drogas na adolescência como parte integrante de um sistema de promoção à saúde a partir de relações saudáveis. O uso de drogas é compreendido como um sintoma de adoecimento no processo relacional com as figuras de referência fundamentais na socialização, consideradas aqui a família e a escola. A opção por enfatizar o sintoma do uso de drogas acima de qualquer outro, como os atos infracionais, dá-se tanto em função da história profissional da pesquisadora, quanto pela compreensão de que o uso de drogas vem se tornando um fenômeno mundial com características epidêmicas e reflete em violência que encontra espaço até mesmo nas salas de aula. Acreditamos que o uso de drogas pode representar uma manifestação do adolescente em busca de autonomia, mas esta busca torna-se paradoxal à medida que o uso de drogas não confere autonomia, mas direciona-se para as relações de dependência (Penso & Sudbrack, 2004).

Seguindo Sluzki (1997), trazemos aqui o conceito de redes sociais como a somatória de relações significativas para um indivíduo em seus diversos contextos. Utilizamos a representação apresentada no Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas (Senad, 2006) em que são definidos os contextos família, assistência, saúde e comunidade, conscientes da amplitude destes setores, bem como da relativização individual que a ideia de “relações significativas” possa ter para cada indivíduo.

Estas relações em diferentes contextos fornecem ao indivíduo o processo de socialização por meio de um movimento de dependência e independência – afiliação e

desafiliação, favorecendo a construção identitária e a crítica necessária à construção e manutenção de papéis sociais.

Enquanto Porcher (1982) discute o rebaixamento das aulas de educação artística a um ensino de segunda importância nas escolas, é necessário observar o desnível de importância dado à formação como um todo por uma grande parcela da sociedade, com menos condições financeiras. A questão se coloca em como discutir a formação integral do indivíduo, a sua capacidade de crítica e o seu senso estético, se alguns pais não acreditam que seus filhos possam alcançar um nível de formação maior que o ensino médio e, principalmente, não veem razão para esta formação. Esta desvalorização da educação vem de um referencial em que a educação não é tida como possibilitadora de mobilidade social, tanto quanto de uma dificuldade em articular os desejos de desenvolvimento com as necessidades econômicas que impõem a entrada precoce no mercado de trabalho. Estas questões são levantadas até mesmo por professores. E, de outro lado, os professores que acreditam um pouco mais na capacidade de seus alunos, que querem ver para eles um futuro com mais possibilidades além de ser massa de manobra (Freire, 1979), não tem a formação necessária e a segurança requerida para proporcionar-lhes um aprendizado interativo, crítico, desafiador. Bastam os desafios diários na luta contra a violência, contra os riscos de envolvimento com drogas, contra a evasão.

Trata-se de um estudo das relações entre educadores de escolas públicas e famílias atendidas por estas escolas a partir do referencial dos educadores. Propomo-nos a pensar como a ação dos educadores em relação às famílias é definida pela percepção de sua identidade, manifesta por produção e reprodução de papéis tanto individuais quanto sociais.

As questões investigativas sobre impasses existentes neste universo escola – família, do ponto de vista dos educadores,⁵ são: como os educadores enxergam as famílias? Qual o olhar dos educadores sobre a família como parceira? Como lidam com estes vínculos? Como trabalham a prevenção com a família? Como se articulam as parcerias família – escola na prevenção do uso de drogas? Qual a disponibilidade dos educadores na parceria com a família?

Certamente, estas questões estão envolvidas em um contexto social e político dinâmico, que deve ser observado para que se compreenda o sentido de tais impasses,

⁵ Definiremos mais adiante o que consideramos educadores, diferenciando-os de professores, englobando também outras figuras que exercem papel educativo, aqui especificamente na escola.

dificuldades e potenciais. A partir de um primeiro momento de observação participante com adolescentes e educadores em uma escola onde observamos muita resistência na relação família – escola, colocamos como hipóteses/diretrizes de pesquisa a percepção de que os educadores não reconhecem a família como parceira em suas ações; os professores temem assumir as responsabilidades familiares; a escola tem dificuldade de atuar em sua rede interna, impossibilitando a formação de parcerias; há dificuldade no reconhecimento e na assunção dos papéis diante dos adolescentes, por parte dos educadores, contribuindo para os fatores de risco ao não favorecer um processo identitário para os jovens, que recorrem a processos alternativos – início precoce da vida sexual, profissional, inserção no tráfico e/ou uso de drogas.

O uso de drogas é considerado um fenômeno complexo, associado a um sintoma de adoecimento no processo relacional, e focalizamos aqui nas relações entre as figuras de referência fundamentais na socialização, consideradas aqui a família e a escola. O uso de drogas pode representar uma manifestação do adolescente em busca de autonomia, mas esta busca torna-se paradoxal à medida que o uso de drogas não confere autonomia, mas direciona-se para as relações de dependência (Penso & Sudbrack, 2004).

Desenvolvemos como **objetivo geral** neste trabalho compreender o olhar dos educadores para a família e suas potencialidades e dificuldades para uma atuação em *rede* para a prevenção ao uso de drogas, de modo a identificar subsídios favorecedores da prevenção do uso de drogas nas ações de parceria entre a escola e a família. Tendo em vista que consideramos haver diferenças entre professores e educadores, quanto a sua compreensão e compromisso acerca da educação, e também entre professores de escolas públicas e particulares, buscamos compreender de que forma vêm ocorrendo as interações entre escola pública e família do ponto de vista deste ator – o professor. Este olhar não poderia dispensar o comprometimento com a ação reflexiva, a *Compreensão Complexa* (Morin, 2000, 2001, 2004, 2005a, 2005b, 2005c) e a busca de resgate das capacidades dos indivíduos e dos grupos por meio da escuta ativa favorecida pelo modelo familiar sistêmico.

Temos como **objetivos específicos**: a) conhecer de que forma o educador da escola pública percebe a família de seus alunos; b) identificar como o educador percebe sua articulação com a família no processo educativo dos seus alunos; c) perceber quais as possibilidades e impasses existentes na relação entre os educadores e os pais e responsáveis, no contexto da formação integral do adolescente; d) compreender como

significam suas atribuições e papéis na tarefa educativa; e) investigar quais construções subjetivas permeiam esta relação – delimitar quais demandas e expectativas se colocam nessa relação – descobrir se é possível ressignificar o espaço escolar como espaço potencial de relações e desenvolvimento, para além do modelo avaliativo.

O trabalho será apresentado da seguinte maneira: no primeiro capítulo abordaremos os referenciais adotados para a pesquisa, iniciando com a família contemporânea por seus aspectos históricos (Ariès, 1991), sociológicos (Singly, 2007) e sistêmicos, compreendendo a família como lócus de desenvolvimento a partir da socialização e do desenvolvimento da alteridade (Sudbrack, 2002; Szymanski, 2007). Passamos à compreensão de educação e dos atores da educação, segundo seus papéis sociais, compromissos e desejos (Demo 2004; Freire, 1979; Mantoan, 2004. 2008; Szymanski, 2007). Em seguida oferecemos uma perspectiva sobre a construção histórico-social da adolescência (Bock, 2006, 2007) como momento de reinvenção de si mesmos (Gutton, 2008; Penso & Sudbrack, 2004; Sudbrack, 2006). Chegando à prevenção do uso de drogas por meio da mobilização das redes sociais (Sluzki, 1997). Estas são compreendidas como a somatória de relações significativas para um indivíduo em seus diversos contextos: família, escola, assistência, saúde e comunidade. Dada a amplitude das redes, optamos por focalizar as relações família – escola, por meio do olhar dos professores.

O segundo capítulo tratará de questões metodológicas para o desenvolvimento desta pesquisa, abordando metodologia qualitativa e a opção pela pesquisa participante como um comprometimento político e pessoal com a compreensão de eventos sociais como possibilidade de desenvolvimento de planos de ação alternativos às questões trazidas pelo grupo. Traremos também o grupo focal como método de construção de conhecimento condizente com estas escolhas e apresentaremos os participantes da pesquisa, os professores.

O terceiro capítulo dedica-se às possíveis compreensões acerca das relações estudadas por meio da identificação de indicadores de sentido, que traduzem zonas de sentido. Neste ponto, passamos à ampliação do ponto de vista, somando os professores e a pesquisadora em uma construção do que esperamos ser significados comuns e definidores daquelas relações. Foram construídas duas zonas de sentidos, denominadas *jogo de empurra* e *busca de reconhecimento*. Em cada uma das zonas, foram utilizadas as falas de professores produzidas em grupos focais, que nos levaram a indicadores de sentido e daí às zonas de sentido. Os grupos focais tiveram como disparador temático o

resgate da autoridade na família e na escola e foram discutidas questões sobre a possibilidade de parceria das escolas com as famílias, sobre as capacidades de cada uma destas instituições e sobre os papéis de cada um. Estas questões resgataram fatos pessoais de formação e de identidade e mobilizaram as redes internas das escolas. Os resultados apresentados diferenciam situações concretas e a significação atribuída pelos educadores a estas situações, reforçando a necessidade de espaços de conversação e reflexão vinculados à formação dos educadores.

1. CONSTRUÇÕES TEÓRICAS

Todo conhecimento é interpretação (tradução, reconstrução)

(Morin, 2005b, p. 118).

O caminho traçado nesta pesquisa fundamenta-se em uma proposta sistêmica e psicossocial para a prevenção do uso de drogas no contexto da escola. Acreditamos que a temática da *drogadição* exige o trabalho educativo com adolescentes e sempre nos remete ao contexto dos grupos em relação, ou seja, de forma dinâmica e, assim, com historicidade inegável, o que nos remete também ao tema da identidade.

Nossa proposta de olhar para grupos sociais não é inovadora, nem propõe método novo, mas, apesar disto, considera-se na vanguarda ao propor-se o desafio de evitar o reducionismo. Em si, essa proposta traz um comprometimento com a complexidade (tal como proposto por Morin, 2005a e 2005b) e com a historicidade. É preciso compreender que tanto o indivíduo quanto os grupos tem uma personalidade tão múltipla quanto dinâmica, renovando-se em cada ação, em cada contexto. Dessa maneira, não há um educador que o seja por essência, e que nada mais seja, isso seria reduzi-lo a uma de suas facetas. É sim necessária a construção de uma identidade de educador, que será fundamentada na identidade humana e se recriará como educador por meio de similaridades e diferenças constatadas pela história individual e pelas compreensões individuais e coletivas. As relações de igualdade e diferença devem ser articuladas no reconhecimento da identidade por características pessoais e pela humanização (expressa pela filiação a grupos). Assim, o processo de tornar-se educador não é em si diferente do processo de recriação de si mesmo dos adolescentes. A identidade a que nos referimos neste estudo é compreendida como metamorfose, proposto por Ciampa (1987) como articulação entre igualdades e diferenças, manifestas por meio da atualização dos indivíduos e produzida pelo sentido que a história assume para cada indivíduo. Esta história é composta pela dualidade entre o pensado e o vivido – um pouco de ambos constrói o sentido. A atualização da identidade se dá pela renovação de nossos papéis. Assim, a cada dia como educador, devo rever meus desejos acerca do que é ser educador e assumir novamente este papel. Ao questionar-me acerca desses papéis e modificá-los, assumo a responsabilidade criadora sobre eles, passando

de mero ator a autor de minha história. Quando esse questionamento me leva à modificação na constituição desses papéis, torno-me outro, exercendo *alterização*. Esta pode ser compreendida por tornar-me *outro* por uma mudança qualitativa. Tornar-me *outro* é dispor-me de outra maneira às relações, com outros desejos e finalidades. É preciso para isso a crítica severa à história e a assunção de compromissos tanto internos (subjetivos) quanto políticos (voltados à ética, à humanização).

Nesse processo, recorremos à compreensão de Habermas (conforme citado por Ciampa, 1987) na somatória do saber instrumental (dado pelo acúmulo do saber empírico) com o agir comunicativo (dependente de normas subjetivas válidas). E, também, recorremos a Morin (2005b) quando propõe que são necessários níveis distintos de compreensão. É necessária a compreensão objetiva (que comporta explicação), compreensão subjetiva (que comporta projeção – identificação), compreensão complexa (em composição com as demais compreende o outro como conjunto de dimensões e aspectos não redutíveis a somente um de seus traços) e compreensão do contexto (historicidade), mediada por uma disposição subjetiva, para possibilitar evitar a violência disparada pela incompreensão.

E assim como nos referenciamos a uma identidade individual, também assumimos a identidade coletiva (do grupo). Esta exige uma forma reflexiva, ou ainda a oportunidade de tomar parte nos processos de comunicação. Dessa forma, reafirmamos a identidade individual como constituída e constituinte de uma realidade social (Machado, Castro & Araújo, 2001), em que parcelas de originalidade e autonomia colocam-se em função da constituição coletiva. Ou, ainda, acreditamos na proposição de Castoriadis (citado por Lopes, 1998), de que “para chegar a conhecer o campo social histórico, o sujeito necessita superar a apreensão da realidade que opera no nível das representações, atingindo-a em seus significados.” (p. 60)

1.1. Família

(...) contrariamente aos discursos ou aos escritos que pretendem fazer crer que a família vive, a cada mês, ou a cada ano ou década, uma ‘revolução’, [os traços que a constituem] ainda são os mesmos 100 anos depois (Singly, 2007, p. 29).

O termo família traz diversas imagens mentais relacionadas às suas possíveis configurações. Podemos pensar inicialmente na família por meio dos laços sanguíneos, mas rapidamente se observa que este fator não é predominante para as relações afetivas e históricas que se desenvolvem com os indivíduos a que se atribui o *status* de pertencentes à família.

A configuração da família contemporânea tem como referência modelos históricos, fazendo-se necessário recorrer às famílias-tronco, apresentadas por Ariès e Chartier (1991). Segundo estes autores, as famílias-tronco são formadas pela coabitação de pais e filhos casados, formando um sistema familiar ampliado em relação ao nuclear, mas que mantém a hierarquia masculina e etária. Esse modelo tem sua origem datada nos séculos XVI a XVIII, na sociedade ocidental europeia.

Singly (2007) faz referência ao modelo trazido por Talcott Parsons, ao dizer que a partir da urbanização e da industrialização o modelo familiar nuclear, composto por casal e filhos, passou a predominar, vigorando até a década de 1960. Esse modelo tem orientação fundamentada no paradigma tradicional de instituição familiar patriarcal, cujo modelo ideal é o casal legalmente constituído e seus filhos: pai – provedor, mãe – dona de casa e educadora. A partir das décadas de 1950-1970, observamos o declínio da autoridade do marido e da assunção do casal, no posto de liderança familiar, para as grandes decisões. O declínio da interferência da parentela é destacado pela independência do casal em relação à família extensa: o auxílio dos sogros é bem-vindo desde que não ameace a independência do casal.

A decadência do paradigma patriarcal estaria, para o autor supracitado, relacionada a eventos sócio-históricos, tais como: a inserção da mulher no mercado de trabalho, o controle da natalidade, as leis sobre casamento e divórcio (recasamento) e as recomposições familiares. Somemos a isso mudanças na esfera da sexualidade e transformações nas relações de gênero:

(...) o pluralismo familiar é o resultado de uma transformação profunda das relações de gênero e da emergência de um novo equilíbrio entre autonomia individual e pertencimento familiar (Singly, 2007, p. 12).

O referencial adotado por Singly (2007) é a sociologia francesa e a sociedade francesa, a partir do referencial de Durkheim. No entanto, acreditamos que suas contribuições também se apliquem à construção dos modelos familiares no Brasil. Esse autor situa sua concepção do sistema familiar sob o critério principal do primado do

casal, considerando pontos centrais da desinstitucionalização da família: a autonomia da família conjugal sobre a parentela e a psicologização das relações, pois a família conjugal se caracteriza pela afeição e pela autonomização de seus membros. Focalizamos, principalmente, os comportamentos conjugais e parentais e as relações interpessoais. O individualismo aqui não tem caráter negativo, mas é percebido como uma forma contemporânea de criar laços sociais, mudando a família de estatuto “ao se tornar um espaço relacional mais do que uma instituição” (Singly, 2007, p. 16). Dessa forma, esse autor reafirma o lugar da família na construção da identidade individualizada, em função da interdependência dos indivíduos e da necessidade das relações afetivas para o desenvolvimento do *self*.

A constituição da família contemporânea, dessa maneira, estaria vinculada muito mais às relações estabelecidas entre as pessoas que aos laços sanguíneos e às uniões legais. A partir da legalização do divórcio, abriu-se a possibilidade de outras formas de união além do casamento; assim como a reconstituição familiar, as relações de concubinato tornaram-se possibilidade para a constituição da família. Definimos que a família contemporânea é mais que uma instituição, um espaço relacional, em que o afeto se sobrepõe aos laços.

O trajeto da família, estabelecido por Durkheim, segundo Singly (2007), vai da família pública à família privada, ao considerar esta última sob intervenção direta do Estado. O declínio da instituição familiar, pela imposição de laços, convive com a ampliação da individualidade, em que a família ocupa a posição de fortalecedora da individualidade, mediante a construção da personalidade – “a identidade pessoal depende do diálogo com os próximos” (Durkheim citado por Singly, p. 18). Assim, a família assume a incumbência de ajudar o indivíduo a ser ele mesmo, desenvolver suas capacidades pessoais.

Ainda segundo Singly (2007), Durkheim coloca o funcionamento e a forma da família em função da morfologia da sociedade. Isso ocorre tanto em relação à natalidade – dada a condição oferecida pela família de desenvolvimento de seus filhos – quanto em relação à ordem familiar em que a intervenção do Estado oferece limites à supremacia parental. Tais análises trazem fundamento na relação com a propriedade – herança – e com o mérito pessoal, bem como nas informações sobre o *status* do casamento *versus* as uniões livres (entre heterossexuais e também entre homossexuais).

Com relação à escolarização de seus filhos, Singly (2007), apoiado em Parsons, diz parecer ser evidente a diminuição do papel da família na socialização infantil, em

função do número de horas disponíveis para este contato: “(...) a família moderna perdeu muito das suas funções anteriores (...) resta-lhe, principalmente, incumbir-se da construção da personalidade das crianças e da estabilização da dos adultos.” (p. 43). Podemos assim dizer que a socialização infantil vem sendo delegada à escola, que soma em suas funções a socialização e a ampliação do capital cultural. Em outro giro, os argumentos elencados pelo autor nos encaminham para a observação de que o decréscimo do tempo de convivência familiar é proporcional ao aumento da intensidade na relação. A intimidade e a decadência dos laços corroboram essa observação.

Passa-se então de uma criança relacionada à herança e mão de obra a uma criança desejada, amada, escolarizada em que o investimento nesta criança é compatível com a redução da natalidade – com uma prole menor pode-se investir mais em cada indivíduo: “a criança pode ser ao mesmo tempo, objeto de afeição e de ambição” (Singly, 2007, p. 49). A escola representa parte dessa mudança. Com a possibilidade de manter a criança na família (não enviar para ser educada fora), podemos considerar um advento entre as funções da escola oferecer além de recurso para a educação, também a socialização entre os pares. O investimento na educação é um investimento num plano futuro, agrega o desejo de sucesso e de alcançar no outro os próprios objetivos (se realizar no filho). A predominância é da crença na ascensão familiar pela educação do filho, relacionando capital econômico a capital cultural. Ademais, com a escola, a herança ou o direito à herança se modificam também no sentido família – filhos. A família não tem mais a garantia de sua continuidade, de seu legado, pelos filhos. Singly chama isso de perda de poder de designar o herdeiro. A educação representa um capital incorporado (não disponível, não transferível).

A partir dessa noção de que a escola representa investimento no capital cultural, o envolvimento da família com a escola é trazido por Singly como “trabalho pedagógico dos pais” (2007, p. 57) e apresenta-se de maneira diferenciada conforme a classe sociocultural. É considerado investimento da família todo o trabalho de apoio à educação, tal como: acompanhamento sistemático dos deveres de casa e provas, reuniões escolares de avaliação dos alunos etc. Esse investimento também pode aparecer fora da escola, ao inscrever o filho em bibliotecas, cursos de artes – pintura, música e dança – incentivo para a leitura de literatura e regulação do tempo de lazer. Sobre esse assunto, o autor discute o uso dos termos “mobilização” e “estratégias”, optando por “estratégias educativas de mobilização” (Singly, 2007, p. 62).

Para Sudbrack (2002), “o que caracteriza uma família é, sobretudo, a natureza das relações entre seus componentes, ou seja, a forma como interagem e como estão vinculados nos diferentes papéis e subsistemas” (p. 404). Esta afirmação de Sudbrack nos leva a questionar a que natureza de relações a família abrange. Relações de parceria e complementaridade certamente, mas também de autoridade, alteridade, em busca de autonomia. Podemos, então, considerar a família como lócus de desenvolvimento (Szymanski, 2007) à medida que suas relações se configuram em nome da preparação de seus filhos para ocuparem espaço na sociedade; em outras palavras, a função primordial da família está centrada na socialização da criança ou do jovem.

A crença na constituição dinâmica e complexa da personalidade nos faz crer que nunca estamos verdadeiramente preparados para uma situação até termos passado por ela. Assim também se dá com a vivência em família, em que forjamos nossa identidade a partir da coexistência, dos códigos desenvolvidos no espaço entre os atores desse mesmo grupo e das constantes reinterpretações no confronto com a alteridade. O outro é mediador de mim mesmo (Vigotsky, 1998) e naturalmente também o sou para ele, e nesse encontro são forjadas as possibilidades de interação, ou ainda de socialização. Na família isso se dá diretamente pela existência, quando ao nascer já se ocupa um lugar naquela ordem e assim se carrega um papel, uma gama de significados e de esperanças, tanto oriundas dos pais quanto da sociedade, manifestas, por exemplo, no papel de filho.

Assim como não há uma preparação específica para ser família ou ser pai, também não há para ser filho, e as relações de autoridade, respeito, aprendizagem são também forjadas pela sociedade e sua cultura (a ver grupos indígenas que mantêm relações de responsabilização grupal pelas crianças e a possibilidade delas manusearem instrumentos de trabalho e caça, tais como qualquer outro indivíduo do grupo). A família é um sistema que está sempre em evolução, ou simplesmente em mudança e toda mudança pede alguns ajustes gerais e transformações de regras e acordos; as crises são sinais da possibilidade de mudança e, portanto, reconhecem capacidades e potencialidades no sistema, tal como descreve Sudbrack (2002):

Um disfuncionamento relacional que se traduz por sintomas atribuídos a uma ou a diversas pessoas é o sinal de uma crise. A perspectiva sistêmica da crise aponta sua dimensão transformadora na medida em que revela a condição de saturação do sistema no seu modo atual de funcionamento (2002, p. 404).

A função socializadora não se resume, no entanto, às negociações quanto aos papéis e responsabilidades diante da sociedade, mas, conforme Berger e Luckmann (citado por Szymanski, 2007), abrange os processos de interpretação dos acontecimentos, forjando os processos subjetivos e favorecendo a apropriação de uma realidade objetiva comum. Dessa maneira, são criados padrões de ação para a resolução de problemas (ou tal como descrito “tipificações das ações habituais”), fundamentados na cultura familiar oral e retransmitidos por meio das relações e da mediação entre as realidades micro e macroscópicas em universos subjetivamente reais para tais atores. O caráter educativo encontra-se tanto na finalidade da transmissão e da fixação de conhecimento (saberes, hábitos etc.) quanto na constante avaliação dos receptores quanto ao grau de assimilação, resultando em que:

(...) a família enquanto contexto de desenvolvimento é um fenômeno muito complexo cuja compreensão é dificultada pelo número de fatores envolvidos: interdependentes, internos e externos à família e que apresentam efeitos cumulativos, ao longo do tempo. (Szymanski, 2007, p. 28).

Esta complexidade não se choca com a consideração de ser este contexto um ambiente propício para oferecer atividades que levem ao desenvolvimento, em que a gradação intencional de complexidade e engajamento propicia a consolidação de sua posição nas constelações familiares. À medida que se considera educação um processo de desenvolvimento humano, a família é o contexto que o pode oferecer, com vistas a preparar seus filhos e filhas pra a sociedade. Assim, a transmissão da “herança cultural” possibilita a inserção desse indivíduo na sociedade bem como define sua posição nesta, ou seja, é um trajeto em que a compreensão e a ação estão humanamente vinculadas.

A construção de modelos subjetivos ideais de família convive com as vicissitudes e as peculiaridades do dia a dia, nos levando a falar da dialética entre família pensada e família vivida, proposto por Szymanski (2007). A autora propõe que a construção sociocultural da família está permeada por essa dialética e pode constituir-se em sofrimento quando a inadequação entre o modelo (família pensada), e a possibilidade de solução para as dificuldades cotidianas alcançada pelos constituintes da família (família vivida) torna-se premente e não é colocada em crítica. Assim, não apenas a capacidade natural em assumir os papéis familiares é colocada em cheque, mas também a relação mantida entre os desejos e a capacidade de existir de cada um dos

membros da família, e são eles convocados à crítica como proposta de recuperação da crença nas capacidades e nas potencialidades de todos e de cada um.

Em outras palavras, os indivíduos e seus sistemas familiares desenvolvem um padrão para si que parte do modelo tradicional nuclear patriarcal de família – em que o pai é o provedor e a mãe é a responsável pela unidade familiar –, e a atuação de todos é regida por este modelo; no entanto, a realidade pode impor necessidades financeiras em que a mulher seja obrigada a entrar no mercado de trabalho, tornando-se contribuinte ou mesmo provedora da família, modificando os papéis de cada um nessa dinâmica. E ainda se some a esta situação as incompatibilidades relacionais de um casal e os desejos e as necessidades específicas de cada um dos indivíduos. Essa realidade pede soluções práticas e tomadas de posição lógicas para estes membros, levando em alguns casos até a dissolução da família. As soluções quando não colocadas em discussão perante os desejos e os modelos ideais, em geral, levam a grande sofrimento psíquico, gerando autodepreciação e perda da crença na capacidade e na potencialidade do indivíduo. Ora, não é incomum nos depararmos com pessoas recém-separadas que acreditem que a dissolução de seu matrimônio deveu-se a uma grande incompetência de sua parte em realizar sua manutenção. O mesmo fato se dá nos casos em que a família se surpreende com a revelação de um filho em sua descoberta identidade homossexual, ou qualquer outra revelação que se choque com o modelo ideal leva ao questionamento “onde foi que eu errei”, e não para a crítica “onde foi que meus desejos e minha realidade tornaram-se incompatíveis”.

Não estamos dizendo que o ideal, no sentido de perfeição, esteja localizado nas famílias nucleares patriarcais, mas que este modelo inspirou a construção de um ideário que permeia nossos desejos, ainda que de forma incompatível com nossa atuação concreta. Assim, as mulheres independentes e bem posicionadas devem adequar seus ideais para compatibilizar a sua atuação, evitando o desconforto e o sofrimento trazidos pela incompatibilidade. Da mesma forma, encontramos modelos familiares na contemporaneidade que são constituídos por duas mães ou por um casal e filhos de uniões anteriores, e estes modelos encontram sucesso à medida que compatibilizam seus desejos e ideais a esta realidade construída.

A necessidade da crítica entre o pensado e o vivido juntamente com as demais dificuldades vivenciadas pelas famílias nos levam à necessidade de um espaço de discussão em que se favoreça tanto os processos individuais quanto o espaço para manutenção e a recriação cultural das famílias. Contribuindo para esta compreensão,

trazemos o pensamento de Szymanski (2007): “[A] tarefa socializadora da família em nossa sociedade complexa é muito importante para ser deixada apenas por conta da repetição, sem críticas, da tradição ou da crença em sua capacidade natural de educar” (p. 14). A proposta não é pedagogizar ou normatizar as famílias, mas construir uma rede de apoio disponível principalmente às camadas menos privilegiadas, em que seja possível um sistema reflexivo-compreensivo, resgatando os saberes e as competências necessárias para reafirmar ações e decisões.

Destacamos como experiências favorecedoras desse processo reflexivo os grupos de orientação a pais desenvolvidos em clínicas-escola de psicologia, tal como na Universidade Católica de Pernambuco (Advíncula & Gomes, 1999) e na Universidade São Marcos⁶ seguindo proposta semelhante à descrita por Corrêa (1996), em sua dissertação de mestrado, quando verificou que um grupo de pais, que recebe atendimento visando à compreensão da problemática de seus filhos e de suas próprias dificuldades nos relacionamentos familiares, possibilita um clima facilitador, e por meio da troca de experiências no grupo os pais tornam-se mais predispostos a mudanças e recobram competência para lidar com as problemáticas que as levaram a buscar o grupo.

Pesquisas sobre o funcionamento destes grupos (Advíncula & Gomes, 1999; Corrêa, 1996) indicam o favorecimento do processo clínico com a utilização do modelo grupal. Os pais sentem-se fortalecidos em seu papel de pais e passam a reconhecer tanto o poder de compreensão sobre seus filhos quanto seu poder transformador na educação destes. É um grupo em que todos são valorizados por sua experiência e conhecimento próprios. Como a família não é originalmente detentora de um conhecimento formal, há valorização do conhecimento informal e dos valores familiares e culturais, ao mesmo tempo em que é resgatado o compromisso e o comprometimento de cada família em agir de forma crítica e intencional e, também, afetiva e acolhedora. Resultados desse

⁶ A Universidade São Marcos, em São Paulo, manteve em 2001/2002 disciplina na formação do Psicólogo, denominada Grupo de Pais e Psicodiagnóstico – GP/Pd, na clínica-escola desta instituição, coordenada por Ligia Corrêa e fundamentada em sua dissertação de mestrado, consistindo na realização de atendimento em grupo com pais cujos filhos fossem encaminhados para psicodiagnóstico. Esse atendimento tinha frequência semanal perdurando por todo um semestre, concomitante a atendimentos individuais a seus filhos. Alguns encontros eram realizados com a participação de pais e filhos. Em função da interrupção da vinculação desta pesquisadora com a Universidade São Marcos, não temos informações sobre a continuidade desta disciplina.

método apontam para ampliação da receptividade familiar até para as dificuldades identificadas em seus filhos e família no processo psicodiagnóstico.

Não se deve confundir um sistema de apoio disponível às famílias a uma normatização e controle delas. A propósito das relações privadas e da intervenção nas famílias, Singly (2007) traz a discussão de que conforme a família tornou-se privada, a intervenção do Estado se intensificou. São argumentos: em nível jurídico, leis sobre contracepção, aborto, divórcio, autoridade parental; no nível institucional, a possibilidade de escolarização precoce, liberando as mães para o mercado de trabalho. No Brasil, há correspondência a esta situação no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e na Lei Maria da Penha, entre outros possíveis exemplos que deixam clara a intervenção do Estado e a diminuição do poder parental/conjugal – poder paterno.

Se, por um lado, as intervenções nas famílias pretendem proteger seus membros, por outro há uma normalização dos comportamentos familiares. A psicologia contribuiu para isso ao determinar, por exemplo, ser melhor para todos quando a família mostra autoridade sem ser autoritária. Esse processo de normalização leva a uma especialização do saber e a eterna culpa dos pais:

é proibido preocupar a criança, lhe diziam os psicólogos. Ele é ansioso, por isso estuda pouco, falava o pediatra. O pai abaixava a cabeça: se o filho era ansioso, era culpa sua. Ele não está interessado, descobriam os sociólogos. Desinteressado, o pai enlouquecia: ele tinha falhado... Proteja-o, ordenavam-lhe. Mostre-se, converse, senão você vai enlouquecer. Proibido protegê-lo. É proibido traumatizar. Proibido projetar na criança seus próprios sonhos. Proibido renunciar. Proibido tomar a iniciativa.

O pai e a mãe têm uma só certeza: a de ter agido mal, de ter feito muito, ou muito pouco, de ter envolvido a criança com uma “excessiva intensidade” ou de ter mantido certa distância, levando a uma “fragilidade perigosa”. O ajuste só pode ser feito sob o olhar competente de um especialista (Singly, 2007, p. 68-69).

Criamos a falsa necessidade de *escolas de pais*, como processo normativo para a educação. Acreditamos no potencial das famílias e na possibilidade de um sistema de apoio para estas, em que as informações estejam colocadas não em função de uma receita de bem-estar familiar, mas nos ajustes que a família considerar necessários entre seus desejos e sua realidade, favorecendo assim a criatividade e a dinâmica nas relações.

1.1.1. Formação identitária e figuras de referência

A construção identitária promovida pela família provém do oferecimento de referenciais de igualdade e diferenças (a princípio por meio da adoção de um nome próprio associado ao nome familiar). Alternando as relações de identificação e singularidade, construímos a identidade, vinculada a grupos sociais (inicialmente ao grupo familiar, humano, depois a diversos outros), e as individualidades momentâneas, características que se vistas isoladas diferenciam o sujeito dos demais sujeitos, para em seguida promover novamente a identificação com algum grupo. A identidade é colocada, portanto, a partir de contradições de igualdades e diferenciações, em que as questões individuais em alguma medida encontram identificação em questões sociais e fundamentam-se em condições sociais e humanas. A individualidade encontrada pelo sujeito dá-se, de fato, não pela descrição, mas pela transformação em ação, ou seja, de personagem, transforma-se em ator. Assim, a identidade e a individualidade são mais uma vez colocadas em função da historicidade.

Vimos que a família é uma instituição sócio-histórica e dinâmica, assegurada pela manutenção das relações entre seus membros, e sua funcionalidade está vinculada à sociabilidade de seus membros. Confirmando este raciocínio, Ariès e Chartier (1991) nos trazem que “a liberdade, assim como a independência, conquista-se em primeiro lugar com relação à família” (p. 414). E tal como os papéis sociais foram construídos historicamente, observamos que as relações de poder que os definem também os são. Data do século XVIII a existência de sistema familiar autoritário em que “a estrita disciplina do chefe de família assegura a coesão indispensável à salvaguarda do patrimônio e da honra familiar” (Ariès & Chartier, 1991, p. 414). Nesse contexto, o uso da autoridade se faz em nome da manutenção do sistema de poder familiar, ou seja, acreditamos que a discussão de tarefas ou papéis traz risco ao sistema.

No século XVIII, o modelo de família comporta ampliação sobre os direitos dos pais (não somente pais, mas também mães) sobre os filhos, mas já delegando poderes e responsabilidades aos educadores, encorajados pelo Estado e pela Igreja. Assim como o padrão de reprodução para simples manutenção do ciclo familiar (necessidade laboral rural) abre espaço para “o desejo de ter filhos (...) simplesmente para amá-los e ser amados por eles” (Ariès & Chartier, 1991, p. 328). Esse novo posicionamento abre possibilidade para o questionamento da práxis autoritária, e em oposição a esta surge a práxis libertadora que, por meio da horizontalidade fornecida pela igualdade de valores

e respeito às necessidades de cada membro da família, sem desprezar a autoridade (ou temer tê-la dissolvida diante de um questionamento), se caracteriza pela compreensão por meio do reconhecimento de si e do outro como sujeitos (Morin⁷, 2005a), dos saberes de cada um e da capacidade de “ser mais” de cada um (Szymanski, 2007).

Apesar das visíveis diferenças nas configurações atuais das famílias, percebemos que permanecem os papéis funcionais desta, tanto como contexto de socialização primário (Sudbrack, 2006), quanto como favorecedor da construção da área da ilusão e da criatividade, por ser um espaço cultural ou transicional (Araújo, 2006). Quanto à função paterna, Winnicott (citado por Araújo, 2006) a descreve como provedora da lei e do limite necessário à formação da criatividade por meio dos limites sociais, seja por sua presença física como referência masculina ou pela imagem paterna trazida pela mãe. Já a função materna de acolhimento e amor incondicional se faz nítida em pesquisa de Pereira (2003), quando, em sua dissertação *Dando voz a adolescentes em conflito com a lei no DF*, se refere à mãe como “principal responsável pelo adolescente do ponto de vista psicossocial” (p. 46), nos levando a pensar na figura materna como aquela que mantém a família unida (ainda que simbolicamente).

A família é aqui compreendida, portanto, como o grupo de pessoas que fornece à criança e ao adolescente esse espaço de construção e reconstrução de si mesmos, fornecendo o desafio e o espaço de descanso na mesma medida, o espaço do sonho, da ilusão e da responsabilidade, da criatividade e do respeito por meio de contínuas negociações e adaptações em busca da homeostase, mas acima de tudo como “um sistema dinâmico e em constante evolução” (Szymanski, 2007, p. 5).

(...) Aprender a escolher é um dos maiores legados que se pode oferecer aos filhos, e é só na prática que isso se dá. A condição de escolha cresce na medida em que se desenvolve a capacidade crítica, a habilidade argumentativa e o conhecimento de si e do mundo, incluindo-se aqui o conhecimento sistematizado e formal. Não é liberdade agir conforme os impulsos, numa total desconsideração pelo mundo e pelo ambiente: é licenciosidade. (Szymanski, 2007, p. 37)

⁷ O autor descreve a importância do amor na justa medida – de menos poderia impedir o reconhecimento de qualidades, de mais poderia impedir o reconhecimento da autonomia – na construção da personalidade, autoafirmada por movimento de exclusão e inclusão, representados pela necessidade de afirmação do EU e pela possibilidade do NÓS, respectivamente.

A partir desse processo de socialização primário, é possível a passagem a outro sistema, a escola. Esta última continua a tarefa familiar assumindo outras funções, como se verá a seguir.

1.2. Escola

A escola está aqui compreendida como espaço de troca, de formação tanto do conhecimento quanto da personalidade; diferencia-se da família ao responsabilizar-se pela educação formal – desenvolvimento de um programa de estudos – e pela redução nas responsabilidades de acolhimento e provimento (Szymanski, 2007). Diferem, portanto, a educação nestas instituições por seus objetivos, métodos e pela natureza das relações estabelecidas entre os indivíduos. Os limiares, no entanto, em certas ocasiões são tão tênues que parece haver substituição de funções, ou ainda acúmulo delas.

Quando se fala de rede pública de ensino, compreendemos que fora o corpo docente, todos os demais atores que trabalham na escola são servidores públicos e, portanto, têm vínculo não com a escola diretamente, mas com o governo. Assim, ficam à disposição da Secretaria de Ensino para ser remanejados a cada ano letivo e podem pertencer a grupos sociais diversos da comunidade em que a escola está inserida. Devem ainda estar disponíveis às necessidades educacionais da comunidade em que estão inseridos. Uma vez cientes disso, algumas escolas já despertaram para a necessidade de conhecer, de forma objetiva e estatística, seus alunos e se disponibilizaram a realizar questionários de mapeamento ou identificação dessa clientela. No entanto, encontram dificuldades em obter estas informações (como formular questionários, obter sua resposta) e caso as escolas obtenham as informações, não conseguem lhes dar tratamento estatístico (quantitativo e/ou qualitativo) que permita fazer uso destas informações. Todavia, é inegável que informações subjetivas, ou mesmo concretas e não significadas, estejam em posse das escolas. Exemplo dessa situação encontra-se no questionário da Escola Articulada (Anexo 5), que ganhou algum significado por intermédio da parceria com a UnB, ou figuraria apenas como compilação de dados.⁸

⁸ Mais informações a respeito deste questionário serão apresentadas no item 2.5.3.

A escola, após algum tempo de funcionamento, passa a fazer parte daquela comunidade e assume um papel específico dentro dela. A referência aqui ressaltada vai além da função educativa específica, mas agrega *status* à comunidade, figurando como local de trocas, de manutenção da cultura, de aprendizado, enfim, de possibilidades.

Compreendemos a escola como instituição em diversos níveis, formada culturalmente e organizadora de sua própria cultura. Tais condições necessariamente a transformam em um espaço particularmente fecundo para o desenvolvimento de grupos e identidades. Considerando a socialização como contínua, a escola passa a dividir essa função com a família, sem substituí-la. Essa nova posição é reforçada quando a escola recebe a tarefa da educação inclusiva, em que o respeito à diferença e a possibilidade de inserção em grupos sociais/formação e ampliação de redes são colocadas como prioritárias à transmissão de um conjunto de informações (Mantoan, 2008). Nesse sentido há diferenciação entre escolas e outras instituições de ensino que mantêm compromisso estreito com o desenvolvimento de habilidades específicas (como é o caso das escolas especiais ou Atendimento Educacional Especializado – AEE) ou da formação profissional, dirigida às Instituições de Ensino Superior (IES). Há valorização do processo educacional passando pela “conversão (...) de alunos de *cabeças bem cheias* em alunos de *cabeças bem feitas*” (Mantoan, 2004, p. 30, grifos do original).

Considerando as diferenças entre os modelos de educação e os valores morais adotados por famílias e escolas, as instituições escolares são identificadas como possibilitadoras de um modelo educacional alternativo ao familiar. Esta alternativa não é necessariamente melhor ou pior, mas constitui-se em diversidade, uma vez assim significada. Muito embora a escola não tenha obrigação em substituir a função familiar de acolhimento e amor, deve oferecer a possibilidade do reconhecimento de outra realidade.

Também, a partir dessa perspectiva, podemos dizer que o relacionamento com a autoridade na escola depende do processo de reconhecimento da alteridade iniciado na família, tanto na primeira infância quanto continuamente. Nesse processo, faz-se necessário diferenciar os modelos de autoridade na família e na escola; como proposto por Szymanski (2007): a práxis autoritária se desenvolve por meio da imposição da opinião dos pais/dirigentes sobre os filhos/alunos, enquanto a práxis libertadora é pautada pela horizontalidade nas relações, considerando as necessidades de cada um e mantendo a autoridade por meio da confiança. Este último modelo permite a negociação de regras e favorece o desenvolvimento da alteridade e da autonomia. Esta última, entre

outras implicações, favorecerá a confiança do jovem em sua capacidade de fazer escolhas em sua vida, abrindo possibilidades para a superação de dificuldades e para o desenvolvimento de uma vida saudável. O desenvolvimento da alteridade favorece também o desenvolvimento dos fatores de proteção do uso de drogas, como veremos mais adiante. Ressaltamos ainda que a horizontalidade levantada pela autora não implica na ausência de hierarquia, mas sim na possibilidade de manutenção desta hierarquia através da negociação de papéis – não de sua imposição – e no exercício da autoridade em contraposição ao modelo autoritário. A negociação de papéis e a possibilidade de treino dos mesmos, favorecerá o desenvolvimento da alteridade.

Em contraponto à práxis libertadora, a práxis autoritária mantém relação com o medo e com a violência, tanto em relação aos pais – com a perda de sua autoridade e sua consequente imposição – quanto em relação aos filhos – que temem represálias às suas decisões autônomas e manifestam sua oposição por meio da violência (aqui no sentido mais amplo de transgressão).

Se, por um lado, torna-se necessária a adoção de modelos que permitam a flexibilidade dos papéis e negociação das regras para o desenvolvimento saudável do indivíduo, por outro é necessário que as instituições família e escola mantenham uma relação objetiva entre seus modelos de autoridade, permitindo ao educando a significação e distinção desses modelos. Em outras palavras, não é necessário que a escola e a família adotem o mesmo modelo de autoridade, mas que consigam proporcionar a percepção de suas diferenças como parte da diversidade, proporcionando a criatividade no enfrentamento do cotidiano.

1.2.1. Educação

A educação ocorre no encontro de pessoas que carregam uma cultura e se dá tanto no modo formal, na escola, como informal, na família, no trabalho, nas igrejas, sindicatos, movimentos populares e demais organizações sociais (Szymanski, 2007, p. 15).

A referência de educação adotada neste trabalho comunga dos referenciais de Morin (2001, 2004 e 2005) e Freire (1979) de educação como prática especificamente humana e, por meio de sua perspectiva ética, em direção à construção de um indivíduo

capaz de atuar de forma crítica sobre sua vida e sobre a sociedade. Uma avaliação das diferenças entre educação e instrução é extremamente necessária para que se identifique a atividade que se pretende dos professores e educadores, bem como da família.

Em Severino (2008), o conceito de educação figura como o: “processo pelo qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se transmite e se universaliza” (p. 23). Esta definição por si já traz a informação de que educação não é um produto, não é um bem, mas um processo e como tal é parte de uma relação. O mesmo autor nos esclarece que conhecimento é o processo de internalização do objeto, ou seja, formar um conceito é apreender o objeto ou a situação mentalmente. Daí, concluímos que educar é mediar a relação entre o indivíduo e um conceito/objeto, visando à sua apreensão. Dessa forma, educar é “com” e ao mesmo tempo “para” e é um processo fundamentalmente humano.

Para Paulo Freire (1979), a educação tem configuração complexa, somando uma característica política, ou uma formação para o engajamento social. Isso significa que a educação como soma de conceitos não tem aqui valor senão se articulados em prol de uma consciência crítica. O educador está implicado então com a formação integral do aluno, ou ainda, com a formação dos cidadãos com quem convive. Assim, educador não pode ser considerado aquele que apenas transmite um conteúdo de forma acrítica, sem prezar pela formação, mas aquele que assumiu um compromisso social.⁹ Esse comprometimento, a princípio, estaria vinculado ao desenvolvimento dos profissionais, no entanto é um compromisso humano e como tal será ou não assumido independentemente da formação específica.

Em consonância com este autor, Demo (2004) nos coloca ainda a educação em função da capacidade de criticar a realidade em movimento contínuo, quando nos propõe que “quem não sabe pensar acredita no que pensa. Quem sabe pensar questiona o que pensa” (p. 14).

Vejamos a referência feita por Morin (2001) do pensamento de Montaigne: “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia” (p. 21). A cabeça cheia refere-se a um saber acumulado, empilhado, sem um princípio de seleção e organização que dê sentido;

⁹ Freire traz *compromisso* como uma decisão lúcida e profunda, que tem como requisitos a capacidade de agir e refletir (sobre si, sobre o estar no mundo, sócio-historicamente e acima de tudo humanamente) e que parte de um comprometimento como homem, por si, para gerar práxis de comprometimento amplo. Assim não poderíamos um dia estar comprometidos como homens e outro como profissionais, mas assim como seres complexos e de formações, estas devem sobrepor-se em uma mesma direção.

é adquirida pela instrução. Já a cabeça bem-feita refere-se à capacidade de lidar com problemas; conta com princípios organizadores que ligam os saberes e com a criatividade e a curiosidade para articulá-los. A cabeça bem-feita é construída por meio da educação.

O instrucionismo vem sendo difundido pela especialização e compartimentalização dos saberes. Não prevê um conhecimento geral, mas favorece a atuação mecânica de exposição e “decoreba” de conhecimento. Nesse aspecto, há professores que acreditam que sua única função é transmitir o conhecimento indicado em sua pauta e solicitar dos alunos copiar e decorar estes pontos, logo estes professores estão realizando o instrucionismo.

Em contrapartida, Morin (2001, p. 22) nos propõe que:

a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. (...) Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época.

Estas diferenças nos encaminham aos atores que realizam a atividade educativa: serão eles professores ou educadores?

1.2.2. Professores ou educadores?

Platão disse: “Para ensinar, é preciso Eros”. Eros é uma palavra grega que significa prazer, amor, paixão. Para comunicar não adianta cortar o saber em fatias, é preciso gostar do que se faz e gostar das pessoas que estão diante de você. O professor é aquele que, por meio do que professa, pode ajudá-los a descobrir suas próprias verdades. (...) o professor é um mediador que ajuda cada um dos alunos a compreender a si mesmo, a se conhecer (Morin, 2004, pp. 54-55)

A citação acima coloca na ação de quem educa a exigência não apenas de uma transmissão de conhecimento, mas de um envolvimento emocional e ético com o conhecimento daquele que aprende. Esse envolvimento, essa entrega são definidores da atividade e da identidade do *educador*. Dessa forma, *professores são aqui considerados aqueles profissionais licenciados que transmitem conteúdos, cumprem (ou buscam*

cumprir) função restrita à formação acadêmica-instrucional de seus alunos, assumindo, portanto, a educação como um produto que por seu intermédio passa das mãos da escola às mãos dos alunos. Doutra forma, *educadores são os indivíduos que assumem compromisso com a educação enquanto processo* e passam a exercer ações que favoreçam o desenvolvimento deste processo de forma crítica e intencional, voltada ao desenvolvimento de indivíduos capazes de atuar na construção de suas histórias.

Notamos que para ser educador não é necessário um conhecimento formal e acadêmico, nem uma licença, mas sim é necessária disposição subjetiva e individual, voltada a um compromisso ético e, portanto, social. Há um atributo subjetivo vinculado à atividade educativa, vinculado ao valor do conhecimento, ou capital cultural, direcionado à crença na capacidade humana de desenvolvimento por meio da educação.

A intenção do professor é atuar no indivíduo, de forma isolada – passar um produto para alunos reforçando as relações de dominação; enquanto a intenção do educador é atuar na diversidade que contempla individualidades – construir um conhecimento com alunos para a formação de cidadãos, ou seja, busca a construção de uma história (social e humana) com o envolvimento, desenvolvimento e participação de muitos *autores*.

Freire (1979) nos traz ainda o homem como ser de relações, no mundo e com o mundo – diferente dos animais que apenas estão no mundo e tem contatos –, e por esta capacidade surge a transcendência e a capacidade de “distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo” (p. 30), ou seja, é um ser complexo. Por conseguinte, o educador é também complexo, carregando em si não apenas o compromisso com a educação – crer somente nesta faceta seria levemente reduzi-lo a um de seus aspectos – mas é um ser humano carregado de sua própria historicidade, sonhos, esperanças, frustrações e habilidades.

Szymanski (2007) vem ao encontro de nossa compreensão acerca dos conceitos de educação; apesar da atual valorização dos modelos pedagógicos de construção do conhecimento, em que se compreende que o educador é um facilitador e, portanto, o foco está no aluno, a aplicação deste modelo esbarra nas antigas concepções de que o educando deve ajustar-se ao mundo do educador, ou, mais precisamente segundo a autora, cremos que as crianças e jovens devem ajustar-se ao referencial do mundo adulto, desconsiderando suas experiências. Ou seja, há manutenção do poder por meio da reserva de conhecimento, e a possibilidade de perda de autoridade gera medo que, por sua vez, induz à violência (aqui compreendida na proibição de “ser mais”, ou como

para Morin, [2005b], no ato de amar em demasia, ignorando as capacidades de independência do outro). Segundo a autora, nas camadas empobrecidas este medo é ainda maior à medida que esta perda de autoridade abre espaço para a inserção na criminalidade.

A escola é, portanto, um local de questionamentos, não apenas acadêmicos e pedagógicos, mas também dos papéis sociais. Se, por um lado, enxergamos o jovem em seu inerente processo questionador, de outro vemos os educadores construindo e se reconstruindo como modelos de autoridade e continência e muitas vezes, tal como os jovens, estão isolados em um processo que é do grupo, mas também de cada um naquela função.

Apesar da visão abstrata da escola nos oferecer um panorama bastante positivo, nos deparamos com a escola concreta, onde a crise não é recente, mas já perdura anos, circulando a formação deficiente do professor, o local inadequado de trabalho, sem segurança, sem reconhecimento, sem preparo e sem ouvidos. Os professores recebem mal, são desarticulados de sua função educativa e na falta de outro componente identitário, relacionam-se com o trabalho pela via financeira – “faço para ganhar ou venho porque estou sendo pago”. Assim, não há envolvimento afetivo genuíno (talvez para evitar o desgaste de mais uma relação frustrante) e não há dedicação necessária para a transformação.

A sociedade em que vivemos privilegia os bem-sucedidos, o mérito é oferecido àqueles que alcançam sucesso, e há muito tempo a classe de professores não figura como parte deste grupo de sucesso. Ao contrário, os professores (principalmente do ensino público) estão vinculados à sua função por meio de uma suposta estabilidade que garante o básico ao exercício de sua cidadania, e não há um plano futuro nessa docência. Ela representa um obstáculo a ser superado para alçar carreira de mais brio, ou ao menos destacada dentro da rede de ensino (coordenação, direção, supervisão pedagógica, cargos dentro das secretarias de ensino), como nos traz Milani (citado por Pereira, 2003) ao falar da pedagogia do mérito.

A dimensão de espaço potencial, de relação de aprendizagem afetiva (dentro do que propõe Vigostsky, 1998) está perdida e impera a transmissão vertical do conhecimento em nome de políticas públicas – como a determinação do atual Governo do Distrito Federal (GDF) de, em poucos anos, colocar todos os alunos dentro das respectivas faixas etárias, ainda que isso implique abrir mão, mais uma vez, da qualidade do ensino e do respeito pelo processo dos alunos em se desenvolver em seu

tempo particular. Necessidades políticas impõem-se ao processo de educação e formação. Ao estabelecer períodos para a escolarização, corremos o risco de violentar o processo tanto quanto os atores envolvidos – o professor, que não consegue cumprir a meta de formar o aluno em determinado tempo; e o aluno, que não alcançar grau de conhecimento determinado para o ciclo específico, no tempo determinado, frustra-se e não tem oportunidade de continuidade no processo, mas são engolidos pelo sistema.

A escola que propõe menos espaços de trocas criativas, de protagonismo saudável deixa o espaço aberto para a transgressão, que passará a ser a linguagem possível. Outras escolas podem confundir este espaço de criatividade e reconhecimento com a liberdade total de manifestações e abdicam de seu poder de oferecer regras e limites e como vimos este poder é necessário ao desenvolvimento.

No decorrer desta pesquisa ouvimos diversos relatos de professores a respeito de consumo de álcool por adolescentes nas escolas, e este relato era sempre acompanhado de dúvidas sobre as ações de prevenção e de uma grande preocupação com a frequência destes episódios. As ações imediatas são contatar as famílias, mas a partir desta ação, os passos seguintes são indefinidos. Um hiato surge quando as figuras de referência encontram-se em posição de criticar o uso de álcool, mas estas mesmas figuras fazem uso da substância ou de outras substâncias psicoativas. A carência de informação choca-se com a dificuldade em exercer autoridade de forma afetiva e clara.

Nos próximos capítulos, optamos tratar por professores os colaboradores de nosso trabalho. Esta opção foi feita para não abrir a necessidade de classificar dentre estes indivíduos quais já possuem o compromisso educativo e a identidade de educador estabelecidas, opondo ao grupo de “instrucionistas”. Ao resgatar o sentido interno que ser professor traz a esta pesquisadora, identificamos, neste profissional, inúmeras potencialidades e capacidades e um compromisso – não necessariamente consciente – com a sociedade e seus indivíduos. Se anteriormente foi trazida a distinção dos educadores – como aqueles que assumem o compromisso com a educação enquanto processo – e da educação – como uma dimensão do humano, assumimos aqui que somos todos educadores em alguma medida.

1.2.3. O papel do educador como figura de referência

O processo de socialização que se inicia na família, continua na escola, tendo aqui a compreensão do espaço escolar como segundo berço e, portanto, como espaço potencial de criação tanto do desenvolvimento quanto da identidade. É na escola que há possibilidade de identificação em diferentes grupos sociais com a mediação de educadores que mais uma vez oferecerão o continente e o limite. Esta brincadeira de personalidades a que a criança e o jovem dão vez ao exercitar esta participação nas “tribos” permite a formação de sua identidade de forma estruturada.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz em seu artigo 4º o direito à educação e profissionalização e mais adiante nos capítulos IV e V relaciona a escola a esses direitos como local primordial para seu exercício e, conseqüentemente, da cidadania. A escola é, portanto, uma instituição que possui dimensões bastante distintas, desde sua função educativa e de constituição da cidadania, até seus personagens, educadores e educandos, que conjuntamente constituem um sistema, tal como a família o é, ou seja, elementos interdependentes que atuando em conjunto formam uma unidade que possui características próprias e distintas da soma das características individuais (Teixeira, 1996).

O uso da palavra *educador* resgata o sentido da educação/formação integral, em detrimento da transmissão vertical de conhecimento, e ultrapassa a figura do professor para todos aqueles que promovem a educação, seja formal ou informal. É nesse sentido que o educador constitui figura de referência, exercitando as funções familiares, tais como referidas anteriormente. Os educadores oferecem um modelo de autoridade alternativo à família, permitindo ao jovem construir suas próprias referências de forma crítica e madura (Sudbrack, 2006).

Na escola, o educador tem seu papel como mediador dos processos de comunicação e relação social. A partir de atividades que facilitam o desenvolvimento das redes sociais por meio de tarefas coletivas, o educador promove entre os alunos as trocas, as negociações, as críticas e sugestões, a construção de conhecimento compartilhado e, principalmente, a expressão da diversidade. Dessa forma, o educador utiliza de sua autoridade para ordenar as informações e promover a significação das experiências (Senad, 2006). Em outras palavras, o educador atua tal qual os pais, desenvolvendo a alteridade e promovendo o desenvolvimento psíquico e social do indivíduo e do grupo; enquanto os pais realizam a mediação entre as crianças e a

realidade conferindo-lhe sentido, os educadores continuam esta ação de forma coletiva – lidando também com a diversidade entre os alunos – fundamentalmente, realiza suas atividades de forma intencional.

O educador assume posição fundamental quanto à transmissão da cultura e assim sobre o processo de subjetivação dos alunos. Sua atuação irá determinar como o conhecimento será significado pelos alunos. A dotação de sentido observada na relação educador – educando opera tanto no nível do instituinte quanto do instituído e não comporta uma receita operacional, ocorrendo na dimensão humana, sendo, portanto, irreplicável.

1.3. Adolescência:

“Ser é muitas vezes aprender a existir apesar dos pais” (Mauco, 1967, p. 107)

Bock (2006) traz a ideia de adolescência como “crise” – processo de adaptação – entre a infância e a vida adulta, com suas responsabilidades e, principalmente, com a inserção no mercado de trabalho. Certamente essa adaptação se dará de forma diferente conforme a cultura e a situação econômica e, conseqüente, necessidade de produção econômica. Estas diferenças nos fazem tratar este período por adolescências, valorizando a pluralidade econômica e cultural.

A adolescência, como período de adaptação, inclui a experimentação de novas culturas – ou subculturas – a partir da associação a grupos de pares. Estes grupos podem questionar normas familiares ou sociais, ou ambos, e em geral assumem identidades próprias por meio de elementos visuais, tal como: cortes de cabelo – os moicanos de referência *punk*; vestimentas – coturnos e roupas pretas como os góticos, entre outras possibilidades.

Em outro estudo, encontramos em Bock (2007) o histórico do termo adolescência e seus estudos na psicologia, inicialmente marcado por uma perspectiva psicanalítica com Stanley Hall, a partir da emergência da sexualidade e, posteriormente, institucionalizado por Erikson como fase do desenvolvimento entre a infância e a vida adulta, marcado pela confusão de papéis e pelo processo de estabelecimento de uma identidade própria. A partir das contribuições de Erikson, seguidos de vários autores,

Knobel introduziu a noção de “síndrome normal da adolescência”, caracterizada por um conjunto de sintomas a partir da perspectiva da identidade e da sexualidade. Estes incluíam a busca de si mesmo e a construção da identidade, desenvolvimento da sexualidade e a separação progressiva dos pais.

Destacamos, nessas concepções, a naturalização deste período durante o desenvolvimento, bem como sua patologização. Talvez daí venha a aplicação corrente do termo “crise da adolescência”, indicando de forma negativa um período de dificuldades e conflitos.

Ainda em Bock (2007), encontramos a referência a Levinsky, que mantém a adolescência como uma fase do desenvolvimento evolutivo, no entanto agrega a ideia de uma natureza não apenas biológica, mas psicossocial, em que a criança utiliza-se de suas condições ambientais e da história pessoal para passar à vida adulta. Nessa perspectiva, a autora destaca o vínculo estabelecido com a puberdade e o desenvolvimento cognitivo, bem como as representações da sociedade, proporcionando diferenciações entre sociedades primitivas e modernas tanto pelo tempo de duração da adolescência, quanto pela presença de ritos de passagem. Levinsky faria um paralelo entre fatores sociais e culturais e fatores universais acerca da adolescência, tais como: o tabu e o incesto.

Outra perspectiva é a de Outeiral (2003), que caracteriza a adolescência pela definição da identidade, iniciando com a puberdade, passando por transformações corporais, choque entre gerações, entre outros tópicos, e finalizando com a aquisição de responsabilidades sociais típicas da maturidade. Esta perspectiva tem como foco a busca da independência pela definição sexual e pela identidade profissional e inserção no mercado de trabalho. O autor traz ainda a relação com os grupos de pares como parte da adolescência, investigando a busca por turmas ou gangues – diferenciadas pela agressividade associada a estes grupos – e a assunção e rotatividade de papéis nestes grupos.

Baumkartem (2006) também aborda as relações com os grupos de pares na adolescência, com regras e hierarquia próprias, como estímulos à autonomia dos jovens. Os grupos seriam espaços de aprendizagem na construção identitária.

Bock (2007) traz a referência histórica de Domingues e Alvarenga, inserindo a adolescência como um fenômeno localizado nas sociedades modernas, a partir do incremento da urbanização e da industrialização, figurando como um período intermediário entre a infância e a vida adulta. As autoras destacariam a aspiração dos

adolescentes em vivenciar experiências junto aos seus grupos de pares como modo de deixar de ser criança, diferenciando-se dos pais e dos familiares.

Seguindo a perspectiva de inserção no mercado de trabalho, Bock traz as contribuições de Bajoit e Franssen que, por meio de seus estudos, mostrariam diferenças na forma de vivenciar a adolescência em diferentes grupos sociais. Assim, o acesso ao emprego e sua significação – a partir de necessidades de sobrevivência ou como projeto de autorrealização pessoal – configurariam amplitude na vivência da adolescência.

Outra perspectiva referenciada por Bock é a de Becker que propõe a mudança de atitude passiva para questionar a adolescência, permitindo o desenvolvimento de postura autocrítica, transformadora, tanto de si mesmo quanto da sociedade, utilizando para isso recursos culturais como forma de expressão.

A partir da análise desses e de outros autores, Bock desenvolve uma análise a partir da perspectiva sócio-histórica em Psicologia. Assim, parte do princípio de que o indivíduo se desenvolve a partir de sua relação com o mundo social e cultural. Referimo-nos a um estudo anterior para expor o que denomina de duas visões antagônicas: “visão liberal” e “visão sócio-histórica”. A primeira concebe o homem a partir da ideia de natureza humana – o desenvolvimento leva à construção do homem potencial ou apriorístico –, enquanto a segunda compreende o homem a partir de uma construção histórica – e de suas relações – imerso em uma determinada cultura que é tanto determinante quando determinada por suas ações. Assumindo posicionamento na visão sócio-histórica, a autora afirma que “não se pode conhecer o humano se não for pela sua relação com as formas de vida e as relações sociais” (Bock, 2007, p. 67).

Nessa perspectiva, a autora destaca as contribuições de Leontiev que considera que a natureza do homem é insuficiente para viver em sociedade, sendo preciso um aprendizado neste sentido – aprender a ser homem –, sendo necessária a aquisição do que foi alcançado pela sociedade humana no curso de seu desenvolvimento histórico.

Para Santos, segundo Bock (2007), a adolescência relaciona-se com o tempo de permanência do jovem na escola, com a progressão e extensão do aprendizado. Dessa forma, seria possível diferenciar dois grupos de adolescentes: os que permanecem na escola e os que nela não permanecem, ingressando precocemente no mercado de trabalho. A esse segundo grupo, a imposição da adultização é a forma de negar o acesso à adolescência como condição social.

Bock (2007) conclui afirmando que a adolescência é social e histórica, e sua existência é dependente da cultura. O engajamento no trabalho é determinante da

visibilidade deste período em determinados grupos sociais. Afirma que na adolescência não há nada de natural nem de patológico, mas que ela existe como significado social.

A adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural (Bock, 2007, p. 68).

Retomando a questão da sexualidade como determinante da adolescência, Gutton (2008) situa neste período o início do processo de subjetivação e afirma que, por meio da maturação sexual, o indivíduo adolescente redescobrirá o mundo por meio do novo sentido adquirido pela genitalidade. Certamente essa redescoberta afetará todo o seu sistema de relações, necessitando de um ajuste sistêmico. A referência usada por este autor é a de Prometeu, que rouba o fogo do Olimpo para dar vida a um homem criado por ele. Em direta alusão ao poder reprodutivo adquirido pelo adolescente, esse mito nos remete à mudança que ocorre na relação entre os indivíduos quando do início da capacidade reprodutiva: é uma mudança de autoridade, de referência e limites. Assim, ao vivenciar a adolescência, o sistema familiar deve se adaptar ao desenvolvimento de mais um ente reprodutor (tanto biológico quanto psicossocial), e este período de ajustes passa por uma série de questionamentos e consequentes criações necessárias para a constituição da identidade deste membro, e qualquer dificuldade ou interrupção deste processo criativo pode levar ao aparecimento de um sintoma.

Assim, esta redescoberta do mundo implica a reconstrução de si mesmo a atualização da identidade e das relações. A estagnação deste processo é chamada por Ciampa (1987) de reposição de personalidade. Loucura, doença e suicídio são possíveis consequências da reposição da identidade (reprodução sem significação interna) ou, ainda, quando não é possível reinventar-se, metamorfosear-se, a personagem perde o sentido e, portanto, adoece/morre.

Um fenômeno social nasce da classificação de eventos físicos com base na identificação por situações equivalentes com outros. Novos papéis sociais nascem da necessidade de diferenciação quando é percebida a igualdade; no entanto, esta não desaparece com o novo papel, mas se soma, passa a ser igualdade—diferente: tal qual pais que também são filhos e professores que também são alunos. “Através da

articulação de igualdades (equivalências de fato) e diferenças, cada posição minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja a unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações” (Ciampa, 1987, p. 170).

A determinação objetiva da adolescência é encontrada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2000). Recorrendo-se a ele, obtemos uma definição clara da abrangência etária da adolescência, situada entre os 12 e 18 anos. Neste período, o indivíduo é considerado ainda em formação e, em função disso, deveria receber cuidados específicos, favorecendo o desenvolvimento de sua cidadania por meio da educação, da profissionalização e da aquisição de responsabilidades. Como um dos direitos fundamentais, a educação é incentivada no período da adolescência tendo como grande preocupação evitar a evasão escolar e preparar os jovens para a vida adulta. São desenvolvidas políticas públicas voltadas à diversidade cultural disponível aos jovens, bem como à valorização destes como atores sociais – este período é marcado socialmente pelo investimento no “futuro de nossa sociedade”. Percebemos assim que não apenas o jovem está envolvido neste processo de “adolescer”, mas toda a sociedade em suas múltiplas dimensões – família, escola, comunidade, governo – desprende investimentos nos adolescentes, sejam estes subjetivos – no nível do desejo e da esperança – ou concretos, partilhando da responsabilidade em garantir-lhes a efetivação dos direitos assegurados pela lei.

(...) o adolescente será em grande parte o que os pais e os mestres tiverem feito da sua infância através de suas reações afetivas pessoais (...) é na medida em que as imagens dos pais forem encaradas como oblativas e não captativas que o adolescente se poderá afirmar na autonomia de sua pessoa, liberta de proibições paralizantes (Mauco, 1967, p. 113)

Considerando que a adolescência é marcada pela busca tanto de reconhecimento pela sociedade quanto da independência financeira, observamos a separação da família em direção a uma identidade própria. Essa está não somente vinculada à sociedade e à cultura, mas também à história do indivíduo.

Apresentamos anteriormente a família como referencial primário de socialização dos indivíduos, conferindo ao mundo significado a partir de sua ação mediadora. A escola, por meio dos educadores, dá continuidade a esta ação agora de forma intencional e coletiva. Para compreender essa relação, devemos nos voltar aos efeitos da inserção da criança na escola. Durante o período em que a criança convive fundamentalmente com a

família, esta é a única a fornecer a referência para esta criança, é a única mediadora na significação das experiências; ao passo que ao ingressar na escola, a família não tem condição de manter controle sobre este processo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, essa inserção traz à família o reconhecimento de que, para além dos limites da escola, a criança mantém outras relações, conhece outras realidades, outros modelos familiares e, assim, coloca em cheque a validade do modelo de sua família. Percebemos então que essa representação da perda de autoridade por si já oferece às famílias elementos suficientes para gerar insegurança na perda de um de seus membros. E esta perda é tão concreta quanto irreversível, visto que a “ingenuidade” está perdida, e um novo conhecimento propiciará renovação do movimento em busca de autonomia e também de filiação, a este e/ou a outros grupos sociais.

Nesse momento, a adolescência torna-se um período crítico à medida que impõe (não solicita gentilmente) a reinvenção de si e do grupo. Tanto o adolescente quanto quem está à sua volta deve estar aberto aos novos papéis que serão impostos pela aquisição do que Gutton (2008) chamou de novo sentido (aqui com a conotação física, meio de assimilação de sensações). Os atores sociais que reproduzem papéis se atualizam, mas não necessariamente estão dispostos à crítica nesta atualização; ou mais profundamente, *se não estão dispostos a se metamorfosear* em direção a novos desejos, significações e mesmo direções – metamorfose esta que os transformaria em autores de si mesmos – *colocam-se em risco de adoecimento*. É, portanto, visando à adaptação que a escola e a família precisam estar integradas nesta referência, tanto no sentido de oferecer continuidade como para oferecer modelos alternativos de referência (Sudbrack, 2006), mas certamente para dar espaço para este ato criativo.

Stanton e cols. (citados por Penso & Sudbrack, 2004) indicam a dificuldade em reconhecer a autonomia do filho, sob a ameaça da descontinuidade familiar, ou da permanência do vínculo. Desta demanda surgiria o uso de drogas como uma “solução paradoxal ao dilema criado sobre manter ou dissolver a família” (p. 6).

Gaulejac e Léonetti (citados por Pereira, 2003) fazem referência ao uso de drogas como possibilidade de isolamento, evitação ou negação da realidade, ou seja, uma estratégia de defesa para reduzir o sofrimento.

Assim, uma das possibilidades de sintoma diante da dificuldade da família viver a adolescência de um de seus membros é o uso de drogas. É neste espaço que se compreende a necessidade de um programa de prevenção integrado, que favoreça o desenvolvimento do jovem, mas também ofereça suporte aos demais membros deste

sistema familiar, e a escola configura-se como local privilegiado para o resgate das competências familiares e manifestação de todo este processo criativo. Tal qual afirma Ciampa (1987) “precisamos inventar nosso futuro” (p. 237).

Retomando o processo de desenvolvimento da criança e do adolescente, a partir dos estudos de Piaget (1998), é somente com a diminuição do egocentrismo e do desenvolvimento de noções de reversibilidade e do pensamento lógico que se torna possível ao indivíduo o desenvolvimento da moral e da ética, o que coincide com a escolarização (a partir de 6 anos). Esse desenvolvimento implica, diretamente, as relações envoltas por disciplina e autoridade, uma vez que ao desenvolver uma ética e moral próprias, o indivíduo não está mais regido por um sistema heteronômico, mas a autonomia moral implicará, mais uma vez, escolhas e filiações.

O desenvolvimento ético e moral está, portanto, vinculado à maneira como os modelos de autoridade são apresentados ao indivíduo; bem como esta ação tem origem nos referenciais de autoridade tanto de pais quanto de professores. Podemos, dessa maneira, dizer que o desenvolvimento da moral está vinculado ao reconhecimento da alteridade e apresenta dimensão cultural e histórica.

Também, a partir dessa perspectiva, concluímos que o relacionamento com a autoridade na escola depende do processo de reconhecimento da alteridade iniciado na família, tanto na primeira infância como continuamente. Neste processo, faz-se necessário diferenciar os modelos de autoridade na família e na escola; como proposto por Szymanski (2007): a práxis autoritária se desenvolve por meio da imposição da opinião dos pais/dirigentes sobre os filhos/alunos, enquanto a práxis libertadora é pautada pela horizontalidade nas relações, considerando as necessidades de cada um e mantendo a autoridade por meio da confiança. Este último modelo permite a negociação de regras e favorece o desenvolvimento da alteridade e da autonomia. Esta autonomia, entre outras implicações, favorecerá a confiança do jovem em sua capacidade de fazer escolhas em sua vida, abrindo possibilidades para a superação de dificuldades e o desenvolvimento de uma vida saudável e dos fatores de proteção do uso de drogas, como veremos no tópico seguinte.

Temos, dessa maneira, a adolescência como um período de latência social entre a infância e a vida adulta pelo viés da produção econômica, tanto quanto pela capacidade de formar uma nova família. Questões sociais e históricas constituem um afastamento deste núcleo familiar e desperta a necessidade da construção de novas significações. Confirmando a proposição de Morin (2001), a associação entre biológico

e cultural se configura no cerne do humano, questão esta que se destaca durante a adolescência, em que se faz preciso um ajuste dos mitos e das leis.

Tal como apresenta a citação de Mauco (1967) que abre esta seção, é necessário oferecer modelos e possibilidades de significações para que o adolescente possa libertar-se deles, criando seus próprios modelos a partir de referências e não por meio de repetição.

1.4. Prevenção do uso de drogas e redes sociais

A prevenção do uso de drogas tem sido compartilhada por diferentes instâncias da sociedade, por determinação de nossa legislação – a Constituição Federal de 1988 prevê como proteção à família o oferecimento de prevenção do uso de drogas, expresso no artigo 226 – e das políticas públicas – a Senad (2005) propõe o comprometimento de diferentes segmentos da sociedade, em especial das diferentes esferas do Poder Executivo. O uso de drogas pode ser considerado um fenômeno global, não observando restrições a grupos de nenhuma ordem. Dessa forma, as ações de prevenção não alcançam todos os segmentos da população de uma forma única, mas devem passar por um reconhecimento das necessidades de cada cultura afetada por este fenômeno – esta descentralização das ações de promoção da saúde está contida no artigo 198 da CF/88.

Considerando as informações apresentadas no V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras (Cebrid, 2004), destacamos o primeiro uso de álcool e de outras drogas figurando entre os 10 e 14,5 anos de vida entre os alunos que relataram haver feito pelo menos um uso de drogas na vida. A porcentagem de alunos que admitia ter feito uso de álcool ao menos uma vez na vida era de 65,2% em 2004, enquanto 11,7% relatavam fazer uso frequente. Destacamos que as experiências, principalmente com álcool, muitas vezes têm seu início em casa, por meio da disponibilidade oferecida pela família, seja em uma festa ou mesmo no dia a dia. Corroborando as informações sobre a prevalência do uso de drogas, os dados do *II Levantamento Domiciliar sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas no Brasil* (Senad, 2005) nos trazem informação de que 22,8% da população pesquisada, já fizeram uso na vida de drogas, exceto tabaco e álcool, correspondendo a uma população de 10.746.991

pessoas. Entre estas pessoas, a prevalência sobre o uso de cocaína, *crack* e merla foi, respectivamente, 2,9%, 0,7%, 0,2%.

Os dados sobre o uso de drogas encaminham para a necessidade de ações de prevenção que estendam sua abrangência para a prevenção: a) primária – cujo objetivo é retardar o início do uso ou se possível evitá-lo; b) secundária – objetiva evitar a evolução do uso, voltado a pessoas que já tiveram contato com as drogas; e c) terciária – tem seu foco nos indivíduos em que o uso de drogas já traz danos consideráveis em um ou mais campos de sua vida e visa a abordagens necessárias para o processo de recuperação e reinserção. Dentre os modelos disponíveis para a prevenção, destacamos a *redução de danos* – modelo adotado pelos órgãos governamentais como Política Pública, fornecendo diretrizes para os serviços públicos de saúde – e a *abstinência* – adotada por grupos de ajuda mútua como os Alcoólicos Anônimos (AA).

O modelo de prevenção do uso de drogas adotado pelo Prodequi e seguido por esta equipe de pesquisa vincula-se à redução de danos. Acreditamos na proposta de educação para a saúde, aplicando a prevenção do uso de drogas por meio do fortalecimento das redes sociais, promovendo ampliação dos fatores de proteção. Esta perspectiva atua na redução da demanda por drogas, acreditando que estas sempre fizeram e farão parte da realidade do homem. Em conformidade com a concepção de educação exposta, este modelo de prevenção fundamenta-se no paradigma da complexidade, compreendendo que o uso de drogas não ocorre por um único fator, mas por uma conjunção de eventos. A partir desse olhar, a relação com a droga apresenta configurações em vários níveis, tal como descrito por Colle (1996), sendo:

- Dependência dos efeitos – em que a relação com a droga se estabelece em função dos efeitos da substância consumida.
- Dependências relacionais afetivas – em que a droga age como instrumento para manutenção das dependências entre indivíduos.
- Dependência de fornecedores – envolve as pessoas implicadas na distribuição das drogas, envolvendo tanto traficantes de drogas ilícitas quanto médicos ou comerciantes de drogas lícitas.
- Dependência dos provedores – a droga é instrumento de manutenção da relação entre o usuário e quem lhe assegura recursos (financeiros) para a aquisição da droga direta ou indiretamente.

- Dependência dos pares – envolve relacionamento com as pessoas que compartilham informações a respeito do consumo de drogas.
- Dependência das crenças – relacionada à crença no que a droga pode proporcionar.

A proposta de prevenção desenvolvida aqui prevê a clínica comunitária como forma de empoderar o grupo e restabelecer a confiança nas capacidades internas que podem ser mobilizadas a partir da ativação das redes sociais. Dessa forma, acreditamos por um lado observar a globalidade e complexidade das relações com as drogas e, de outro, preservar a singularidade das situações, o sofrimento psíquico e a subjetividade dos sujeitos envolvidos. É assim que mais uma vez articulamos as igualdades e as diferenças, preservando o conhecimento de profissionais, mas também o conhecimento advindo das experiências dos indivíduos da comunidade, valorizando a diversidade, a compreensão e a criatividade.

Utilizando-nos de uma característica humana – a organização social –, propomos valorizar aspectos da organização social que favoreçam a reflexão de cada um dos membros para uma mobilização participante e ativa. Admitindo que o indivíduo existe como tal a partir de suas relações, o conceito de rede social se desenvolve como “um conjunto de relações interpessoais concretas que vinculam indivíduos a outros indivíduos” (Duarte, 2006, p. 156), considerando as interações regulares por meio de todo tipo de linguagem (verbal ou não verbal). Assim, Sluzki (citado por Santos, 2006) esclarece que este conceito ou delimitação é arbitrário uma vez que é constituído pelo olhar do observador ou do sujeito, não se propondo a uma verificação de validade entre os olhares. Portanto, a rede social é um reconhecimento das redes de pertencimento do indivíduo e constitui uma metáfora que favorece pensar e desenvolver as relações sociais.

Estas relações podem constituir-se positivas ou negativas à medida que favorecem ou desfavorecem a valorização da vida. Ao mesmo tempo em que uma rede social sensível, estável (sem ser estática) e ativa confere certa proteção às estruturas do indivíduo, o enfraquecimento da rede social pode ser mais um sintoma de crise em seu desenvolvimento.

As relações estabelecidas na comunidade de forma ativa promovem ações em conjunto, ampliam o exercício da cidadania e resgatam a história do grupo social. Dessa forma, acreditamos que o investimento nesta ativação da rede promova a prevenção do

uso de drogas atuando na redução da demanda, tanto pela conscientização a respeito do uso de drogas quanto pela ampliação da competência e resgate da autoestima para agir dentro de sua realidade específica. Estes são alguns dos benefícios que a prevenção, no enfoque sistêmico, oferece (Senad, 2006).

Outros modelos de prevenção focalizam o medo e a força para coagir o indivíduo a não fazer uso de drogas e desconsideram a autonomia do sujeito e as funções que o uso de drogas possa estar desempenhando em suas relações. A repressão e criminalização do uso de drogas têm se mostrado ineficiente à medida que isola o indivíduo em um rótulo de doente e como tal incapaz de modificar sua relação com as drogas.

A partir dessa perspectiva, apresentamos o quadro a seguir, relacionando fatores de risco e de proteção do uso de drogas nos contextos do indivíduo, da família, da escola e da comunidade, bem como fatores relacionados à própria droga.

Quadro 1: Fatores de Risco e Proteção nos contextos do indivíduo, da família, da escola, da sociedade e associados à substância

	Fatores de proteção	Fatores de risco
Do indivíduo	Habilidades sociais Cooperação Habilidades para resolver problemas Vínculos positivos com pessoas, instituições e valores Autonomia Autoestima desenvolvida	Insegurança Insatisfação com a vida Sintomas depressivos Curiosidade Busca de prazer
Da família	Pais que acompanham as atividades dos filhos Estabelecimento de regras de conduta claras Envolvimento afetivo com a vida dos filhos Estabelecimento claro da hierarquia familiar	Pais que fazem uso abusivo de drogas Pais que sofrem de doenças mentais Pais excessivamente autoritários ou muito exigentes
Da escola	Bom desempenho escolar Boa inserção e adaptação no ambiente escolar Ligações fortes com a escola Oportunidades de participação e decisão Vínculos afetivos com professores e colegas Realização pessoal Possibilidades de desafios e expansão da mente Descoberta de possibilidades e “talentos” pessoais Prazer em aprender Descoberta e construção de projeto de vida	Baixo desempenho escolar Falta de regras claras Baixas expectativas em relação às crianças Exclusão social Falta de vínculos com as pessoas ou com a aprendizagem

Sociais	Respeito às leis sociais Credibilidade da mídia Oportunidade de trabalho e lazer Informações adequadas sobre as drogas e seus efeitos Clima comunitário afetivo Consciência comunitária e mobilização social	Violência Desvalorização das autoridades sociais Falta de recursos para prevenção e atendimento Descrença nas instituições Falta de oportunidades de trabalho e lazer
Relacionados à droga	Informações contextualizadas sobre efeitos Regras e controle para consumo adequado	Disponibilidade para compra Propaganda que incentiva e mostra apenas o prazer que a droga causa Prazer intenso que leva o indivíduo a querer repetir o uso

Fonte: Senad, 2006, pp 119-122.

Acreditamos que a metodologia de fortalecimento das redes sociais encontra receptividade das comunidades, entre outras razões, por acreditar nas capacidades dos indivíduos e do grupo. E a partir desta perspectiva, propomos o desenvolvimento de parcerias entre família e escola no oferecimento de referenciais positivos para a ampliação dos fatores de proteção do uso de drogas. Esta parceria tem como principal objetivo a manutenção de um sistema de autoridade contínuo, favorecedor da autonomia com a devida continência e afeto.

Por essa perspectiva, colocamos em foco exatamente a relação entre os dois referenciais fundamentais do processo educativo: os pais e os professores.

2. TRAJETO METODOLÓGICO – ENCONTROS

Tendo em vista os objetivos delineados, a pesquisadora esteve inserida em três escolas públicas do Distrito Federal (DF), abrangendo ensino fundamental e médio no período entre agosto de 2006 e julho de 2008. O processo de construção da informação nas escolas contou com momentos de observação participante e da realização de grupos focais, que culminaram na construção de zonas de sentido acerca das relações dos educadores com as famílias.

O trajeto de pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa (González-Rey, 2002; 2005), e adotamos a metodologia da pesquisa participante (Demo, 2004), definindo, a partir desta, procedimentos específicos de coleta e registro de dados – observação participante (Vianna, 2007) e realização de grupos focais (Gatti, 2005).

O Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas (Senad, 2006) representou estratégia de aproximação e de mediação entre as realidades observadas. Este curso, desenvolvido pela UnB em Parceria com MEC e SENAD, oferece 16 aulas e 16 vídeo-aulas correlacionadas. Seu conteúdo é voltado a educadores de escolas públicas do Brasil, possuindo linguagem e temática acessíveis a este público. A utilização do curso como estratégia deu-se em momentos distintos, inicialmente pelo Prodequi na formação de parceria com as escolas e posteriormente na pesquisa foi utilizada a vídeo-aula número 12 – “Família: o resgate” como disparador temático.

2.1. Abordagem qualitativa

Consideramos a ciência segundo a perspectiva de Demo (2001) mediante sua impossibilidade de ser destacada da sociedade e do cientista. A inserção destes em uma cultura tanto determinada quanto determinante implica a ciência também estar impregnada de cultura. Dessa forma, a abordagem qualitativa foi escolhida como orientação metodológica por contemplar a realidade de forma complexa, compreender a implicação do pesquisador na construção da pesquisa, em direção a um conhecimento dialógico e crítico.

A complexidade é considerada por Demo (2001) como um todo múltiplo e ambíguo. Nessa perspectiva, o conhecimento do sujeito e sua subjetividade não permitem um caminho linear e redutivo. Abriga em si a politicidade referente às potencialidades negociáveis da realidade dos indivíduos, como capacidade de fazer e de fazer-se levando em conta os limites e desafios.

A informação qualitativa, derivada deste processo, é construída no processo de pesquisa (Demo, 2001), a partir da interação do campo com o pesquisador, imbricado em uma teia teórica articulada. De outra forma, “a produção de conhecimentos resulta de uma complexa combinação de processos de produção teórica e empírica que convergem no pesquisador” (Gonzalez-Rey, 2002, p. 68). Este processo de construção de informação visa resgatar o sentido não acessível à experiência, mas existente em inter-relações complexas e dinâmicas que solicitam uma compreensão integral e não fragmentada.

O trabalho de campo aqui se volta à construção de sistemas de relações capazes de produzir informação. Assim, o que é observado adquire significado e transforma-se em informação nova. A proposta contida nesta abordagem é evitar a redução e a rotulação, proporcionando a construção de um processo aberto de produção de conhecimentos sobre a singularidade. Neste processo, os dados de pesquisa são facilitadores das ideias, elementos que adquirem significação para o problema estudado (Gonzalez-Rey, 2002).

O desenvolvimento de atividades, como a observação participante e os grupos focais, permite romper com o modelo cartesiano de estímulo – resposta na qual o pesquisador concentra o papel central por meio de perguntas, para um sistema conversacional em que o pesquisador integra-se em uma dinâmica que permite a produção de um tecido de informações pelos participantes (Gonzalez-Rey, 2005). As conversações surgem de disparadores que permitem ao outro despertar para o desejo de ser ouvido.

A adoção da abordagem qualitativa é a única saída viável que se encontra para o desenvolvimento de um estudo dinâmico, colocado em função de uma psicologia que se proponha crítica e ativa. Esta abordagem contribui para nosso posicionamento reflexivo, sem que seja necessário nos desligarmos da ação, ao contrário, posiciona a reflexão em estreita ligação com as possibilidades de ação. Este processo não reforça a utilização de instrumentos como processos classificatórios, mas nos impõe os caminhos dos limites e contradições da pesquisa científica. Nessa perspectiva, entendemos que González-Rey

(2005) aproxima-se de Freire (1979) e de Severino (2008) ao “compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (González-Rey, 2005, p. 5). Enquanto o pensamento ocidental tem se inclinado a dicotomias, juntamente aos autores citados e também a Morin (2002), nos propomos ao que consideramos inevitável: a implicação do pesquisador e da pesquisa na produção (e não apenas reprodução) do real, por meio da compreensão de seus sentidos, considerados em múltiplas dimensões.

2.2. Pesquisa participante

Consideramos que a abordagem qualitativa necessita de um trajeto metodológico condizente para a realização da pesquisa, o qual encontramos na pesquisa participante – PP, conforme referencial oferecido por Demo (2004). A utilização desta metodologia surgiu naturalmente a partir do posicionamento da pesquisadora em composição com a oportunidade de pesquisa.

A PP apoia-se em um referencial libertário da construção de cidadania por meio da capacidade crítica acerca de si mesmo e da sociedade. Seus participantes assumem papel fundamental na construção de sua história e na responsabilidade por esta construção. Buscamos com esta metodologia somar o crescimento pessoal ao desenvolvimento da comunidade, a partir de um projeto comum e da somatória de críticas em função da construção de um conhecimento que não é fechado, nem restrito. A crítica fundamental a essa perspectiva reside em saber pensar, questionar, renovar o conhecimento. Demo (2004) nos aponta este sentido autopoietico¹⁰ do conhecimento, valorizado por esta metodologia, em composição com o referencial educacional apresentado anteriormente (seção 1.2.), considerando possível a construção da cidadania por meio da consciência crítica e, subsequentemente, da capacidade de construir criticamente a história, individual e coletivamente.

¹⁰ O conceito de autopoiese será abordado na seção 3.2, e refere-se ao processo de autocriação, fundamentado na teoria de Maturana citada por Moraes (2003).

A prática da PP exige “que se produza ao mesmo tempo *conhecimento e participação*” (Demo, 2004, p. 9, grifos do original), diferenciando-se de outras metodologias por *assumir* o destino da comunidade, ou seja, assumir o compromisso da comunidade, em direção a produtividade e a cidadania. É dessa forma que se entende a pesquisa como meio que leva uma população interessada a organizar-se como sujeito capaz de história própria. Ou seja, é imprescindível uma população desejosa e comprometida com o desafio da cidadania, comprometida com a capacidade de transformar o real. O contexto da pesquisa participante é sempre a realidade humana, assim sendo, é indiscutível sua historicidade, caráter este que carrega em si a irreversibilidade, tanto quando a incompletude (está disposta ao vir a ser) e principalmente está sujeita a superação histórica.

Barbier (2007) chama de escuta sensível em pesquisas sociais a pesquisa participante inserida na abordagem transversal. Isso corresponde diretamente à complexidade de Morin (2003), reconhecendo “a importância primordial do imaginário tridimensional (pulsional, social e sacral)” (Barbier, 2007, p. 15). Assim, a abordagem transversal imprime a necessidade de o pesquisador não ser apenas um técnico, mas implicar-se com seu objeto/sujeito de pesquisa, considerando sua vida social e afetiva presente na pesquisa, por seu olhar e ação singulares. O pesquisador é chamado à ação por um comprometimento com a capacidade; fazer pesquisa participante é reconhecer-se como ator e autor e, portanto, como capaz de atuar socialmente, de transformar, sujeito de sua prática e de seu discurso.

Demo (2004) lembra que qualquer conhecimento é ideológico tanto quanto a politicidade está imbuída nele. Assim, tanto quanto não é possível eliminar a subjetividade, é necessário buscar um controle sobre o discurso, uma busca de neutralidade, e, acrescenta-se, o conhecimento de seu posicionamento.

Segundo Demo (2004), “a grande pretensão da PP é contribuir para que as comunidades se tornem sujeito capaz de história própria, individual e coletiva, para saberem pensar sua condição e intervenção alternativa” (p. 20). Esta perspectiva vêm ao encontro deste trabalho, uma vez que as comunidades participantes contam com a colaboração da equipe de pesquisa, mas não dependem dela em suas ações, manifestando-se de forma independente embora colaborativa, crítica e parceira, realizando a aproximação necessária à identificação e a separação necessária à percepção de sua unicidade.

2.2.1. Observação Participante

A partir dessa compreensão, escolhemos como procedimento inicial de construção da informação a *observação participante*. A partir da perspectiva de Vianna (2007), a adoção deste procedimento tem inicial caráter exploratório, a partir do que será possível definir rumos de investigação bem como a adoção de outros instrumentos que se fizerem necessários. Embora o autor diferencie observador participante e não participante por seu pertencimento ao grupo, acreditamos que em uma metodologia de pesquisa participante em que o pesquisador encontra-se intimamente vinculado com a pesquisa por meio de sua implicação, não seria possível a suposta neutralidade de um pesquisador não participante. Consideramos nossa presença na escola como mobilizadora e, ao mesmo tempo, percebida pelos membros da escola de diferentes formas conforme o segmento (alunos nos associavam à coordenação, professores ora à coordenação ora como esta a uma entidade associada, cuja mera presença lhes conferia valor), mas definitivamente como *parceiros participantes*; ou seja, como alguém que não está ali para contribuir de maneira indistinta àquela realidade, mas sim por meio da escuta e da observação de necessidades específicas, muito embora não seja efetivo membro do grupo. A identificação da pesquisadora em si ultrapassou a parceria estabelecida pela equipe de pesquisa, passando a considerar a característica de também ser professora, o que se refletiu inclusive na forma como fomos apresentados a alunos em algumas ocasiões.

Das observações, foi possível elaborar um diário de campo, em que dados para além dos objetivos da pesquisa foram relatados e prestam-se a auxiliar as construções de informação que desenvolveremos adiante.

2.2.2. Grupos focais

A opção pela realização de grupos focais dá-se em função destes proporcionarem a construção da informação pela interação do grupo por meio da emergência de uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais dos

participantes, bem como os encoraja à conversação e à comunicação e compreensão. Segundo Gatti (2005):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (p. 11).

Para a aplicação desta técnica neste trabalho, seguimos orientações de Gatti (2005) quanto à formação e condução do grupo. Optamos pela realização de grupos com os educadores, em que a homogeneidade entre eles estaria estabelecida tanto por sua atuação quanto pelo local de trabalho e consideramos que seriam variações tanto as características de personalidade quanto de formação e prática, oferecendo vivências diferentes e suas emoções na construção da relação com as famílias. A composição dos grupos observou também sugestão desta autora, buscando mantê-los entre 6 e 12 participantes, número variável dependendo da adesão espontânea dos educadores diante do convite feito pela parceria com as escolas.

2.3. O trabalho de campo nas escolas: contexto e sujeitos da pesquisa

Um aspecto relevante deve ser destacado quanto às condições em que ocorreram os grupos. Optamos por realizá-los nas escolas, em salas disponibilizadas pela direção/coordenação em que geralmente os educadores se encontram para suas atividades cotidianas. Esta opção deveu-se em parte por acreditarmos que a adesão seria facilitada se não houvesse necessidade de traslado até outro local e também por considerarmos que a realização desta atividade poderia ser de alguma forma absorvida pelo grupo, principalmente observando a inexistência de necessidade de material específico ou de treinamento para o incentivo aos espaços de conversação.

Foram realizados quatro grupos focais, dois na segunda escola pesquisada e mais dois na terceira. Os roteiros (Anexos 2 e 4) partem de uma videoaula do Curso de

Prevenção do Uso de Drogas (Senad, 2006). O filme *Família: o resgate* tem como tema o resgate da autoridade na família e na escola, a partir do diálogo e da construção de um sistema hierárquico não autoritário. Após a apresentação do vídeo, propusemos a discussão acerca da relação dos educadores com as famílias, inicialmente buscando compreender de que forma estas relações vêm sendo estabelecidas e, em seguida, nos aprofundando na percepção dos educadores sobre a relação existente e as relações possíveis com as famílias.

Em momentos diferentes da pesquisa, estivemos em contato com três escolas que auxiliaram a construção da informação e as denominamos: Escola Promissora, Escola Histórica e Escola Articulada; e o contato com cada uma deu-se na ordem apresentada respectivamente.

A opção por nomear as escolas veio da necessidade de distinguí-las sem, no entanto, identificá-las. O contato com as escolas trouxe à pesquisadora um nível preliminar de significação destas realidades, que gerou a nomenclatura adotada. De maneira breve, expomos aqui a origem de cada nome:

- ❖ *Escola Promissora*: esta escola é entre as três a mais recente em termos de construção e formação de equipe. Não tem uma história constituída, mas guarda expectativas e muitas promessas. Em determinado momento de nosso contato, apresentamos dificuldade em desenvolver a pesquisa na escola em razão do grande número de parceiros já desenvolvendo trabalhos na escola, de forma concomitante. Não sabemos se estes trabalhos apresentavam qualquer conexão entre si, ou como os recursos, que pareciam ser grandes e diversificados, estavam sendo utilizados nesta escola, mas nos parecia ser uma escola que promete. Consideramos chamá-la de escola promitente, mas optamos por uma versão mais positiva e imbuída do desejo que captamos dos atores lá presentes, adotando assim Escola Promissora.
- ❖ *Escola Histórica*: o caminho que levou à inserção desta pesquisadora na Escola Histórica perpassa uma rede de parcerias com longo histórico. Um trabalho desenvolvido na região em que se encontra esta escola, aproximadamente 15 anos atrás, com famílias expostas aos riscos do uso e tráfico de drogas, possibilitou conhecer uma criança que hoje faz parte da equipe de pesquisa do Prodequi. Esta criança, hoje adulta e estudante de psicologia, diante da

necessidade de inserção de um grupo de pesquisa em uma comunidade específica – em que ainda residia –, sugeriu que procurássemos para a inserção no campo, a escola em que havia cursado o ensino médio. Após dois anos de atividades na escola, esta equipe de pesquisa associou-se a equipe de outra pesquisadora do Prodequi, já atuante na escola, dando continuidade à parceria. Após o desenvolvimento das atividades de coletas de dados, a escola mostrou-se vinculada tanto à instituição – UnB – quanto às pesquisadoras, solicitando nossa presença em eventos sociais, bem como mantendo a referência profissional, nas situações em que a escola tem necessidade de algum tipo de consultoria. A historicidade das parcerias, estabelecidas até a possibilidade do desenvolvimento desta pesquisa, e a continuidade que se abriu motivaram a escolha do nome Escola Histórica.

- ❖ *Escola Articulada*: é bastante extenso o histórico que envolve esta escola e a equipe de pesquisa, porém, este aspecto aqui não é tão relevante quanto a forma que a escola atua em suas atividades. Ao momento da parceria, nos chamou a atenção o fato de a escola ter em funcionamento o Conselho Escolar, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários, e estes órgãos terem participação efetiva na decisão da metodologia adotada para levar determinados assuntos – como o uso de drogas – ao conhecimento dos alunos. Efetivada a parceria entre a UnB e a escola, esta optou por capacitar seus professores e pais antes de a efetiva participação dos alunos. O que ocorreu, no entanto, foram reuniões com a participação de familiares, professores e alunos e reuniões com os educadores de forma concomitante. Estas propiciaram ensino, pesquisa e extensão. Por esta capacidade de articular as possibilidades, foi escolhido o nome Escola Articulada.

O trabalho de campo contou com a participação de uma equipe composta de oito alunos de graduação e dois de pós-graduação, além de um profissional recém-formado. O grupo se reunia sistematicamente para supervisão com a presença de nossa orientadora. Em cada atividade, contamos com alguns destes membros da equipe, aos quais iremos nos referir unicamente como equipe de pesquisa.

Foram observados procedimentos éticos em todo o processo, desde a apresentação formal da pesquisa para as escolas e contrato de parceria com estas por meio da diretoria (Escola Histórica) e do conselho escolar (Escola Articulada),

reafirmando por meio de termos de consentimento livre e esclarecido (Anexo 3) com os professores, o mesmo contrato no ato das coletas de dados – grupo focal. Dentro de um projeto maior, que abarca outras pesquisas com a inserção na escola e o foco na prevenção do uso de drogas, este projeto foi, pela orientadora, submetido e aprovado por comitê de ética, enquanto subprojeto do Projeto Prevenção do Uso de Drogas entre Adolescentes de Escolas Públicas do DF, que teve apoio da FAP/DF (Fundação de apoio à pesquisa do Distrito Federal). A inserção na Escola Promissora se deu por convite do Prodequi, em continuidade a uma parceria já estabelecida anteriormente. Esta inserção foi legitimada pela orientadora educacional, no projeto político pedagógico da escola.

Destacamos que pela parceria com o Prodequi, as três escolas tiveram acesso ao Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas (Senad, 2006) de forma presencial, antes do período de realização desta pesquisa.

Dada a extensão do período de construção das informações desta pesquisa, destacamos os contatos realizados com as escolas, que participaram deste estudo no quadro a seguir, e os descreveremos mais atentamente nos itens subsequentes.

Quadro 2 – Cronograma de atividades da pesquisa

	Agosto-dezembro/2006	Julho/2007	Agosto/2007	Setembro/2007	Outubro/2007	Novembro/2007	Julho/2008
Escola Promissora	Oficinas com líderes de turmas						
Escola Histórica		Contrato de atividades	Observação participante na Escola Histórica	Observação participante na Escola Histórica	Observação participante na Escola Histórica Participação na reunião com pais	Observação participante na Escola Histórica Encontro Com Tato Grupos focais	
Escola Articulada					Oficinas com professores, pais e alunos		Grupos Focais

2.3.1. Tipologia e especificidades dos estabelecimentos de ensino no DF

Ao optar pela escola como contexto de produção de informação, nos deparamos com a peculiaridade deste contexto no Distrito Federal. O sistema educacional público no DF sofreu grande influência do educador Anísio Teixeira. Inspirado na filosofia de John Dewey, Anísio Teixeira foi responsável pela reforma do sistema público de educação, pregando que a escola deveria ser integral, pública e municipalizada, laica, obrigatória e teria como função não apenas instruir, mas educar, formar pessoas livres e preparadas para lidar com as incertezas do futuro. Este movimento, chamado de *Nova Escola*, ganhou força na década de 1930 (Ferrari, 2008) e deu origem ao projeto das escolas classe e escolas parque. Estas compreendem as séries iniciais do ensino fundamental, de 1^a a 4^a séries, diferenciando-se pelas atividades desenvolvidas em cada instituição. A escola classe é responsável pelo ensino regular, desenvolvendo as disciplinas em um período, enquanto na escola parque ocorrem atividades culturais e experimentais, complementares à educação, no turno oposto à frequência na escola classe. A nomenclatura e atuação de cada instituição escolar do DF estão descritas no Regimento Escolar, em seu artigo 3^o:

As instituições educacionais, de acordo com suas características de atendimento, classificam-se em:

- I - Centro de Educação infantil – destinado a oferecer, exclusivamente, a Educação Infantil: creche e pré-escola
- II - Jardim de Infância – destinado a oferecer, exclusivamente, a Educação Infantil, pré-escola;
- III - Escola Classe – destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, oferecer até a 6^a série;
- IV - Escola Parque – destinada a oferecer atividades que complementem o currículo desenvolvido em Escolas Classe;
- V - Centro de Ensino Fundamental – destinado a oferecer o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos
- VI - Centro Educacional – destinado a oferecer os anos finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos
- VII - Centro de Ensino Médio – destinado a oferecer o Ensino Médio e/ou o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos;
- VIII - Centro de Ensino Médio Integrado – destinado a oferecer o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e/ou o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos;
- IX - Centro de Educação de Jovens e Adultos – destinado a oferecer, exclusivamente, a Educação de Jovens e Adultos presencial e a distância;

- X - Centro de Ensino Especial – destinado a oferecer, exclusivamente, a Educação Especial;
- XI - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – destinado à proteção e à promoção social da criança e do adolescente, bem como à oferta de Educação Infantil e do Ensino Fundamental;
- XII - Centro Interescolar de Línguas – destinado a oferecer, exclusivamente, língua estrangeira moderna para complementar o currículo de três ou mais instituições educacionais;
- XIII - Centro de Educação Profissional – destinado a oferecer a Educação Profissional por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação Profissional Tecnológica de Graduação.

Destacamos no parágrafo segundo deste mesmo artigo a possibilidade em caráter provisório de uma instituição atender a outros cursos e séries fora de sua tipologia.

2.3.2. A Escola Promissora, nosso convite para o início da pesquisa

Esta foi a primeira escola com que tivemos contato neste trabalho e por meio dela foi oferecida a possibilidade de inserção no campo de pesquisa, de formação de questionamentos e hipóteses iniciais. As angústias e as conquistas deste primeiro encontro nos possibilitaram desenvolver uma proposta de recorte tanto teórico quanto prático para a realização desta pesquisa. Em virtude da importância deste processo de aproximação ao campo, mantemos esta escola como contexto de pesquisa.

A escola é bastante recente, sua construção não tem data superior a cinco anos e atende 7^a e 8^a séries. Situada no Plano Piloto, seus alunos em grande maioria (conforme informação cedida pela coordenadora pedagógica) são moradores de outros distritos administrativos – cidades-satélites, poucos residindo na região. A escola mantém contratos de parcerias com várias instituições, até mesmo a UnB por meio do Prodequi, Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas (Senad, 2006), ministrado em versão presencial (o curso em geral é oferecido em modalidade a distância). Nossa inserção deu-se a partir da parceria estabelecida com o Prodequi e a convite da orientadora escolar, para observar um projeto por ela desenvolvido e incluído no projeto da escola, no qual foram realizados em 17 encontros (oito deles para preparação de atividades, sete oficinas com adolescentes e dois encontros com pais), com o tema “Prevenção do Uso de Drogas”.

Seguindo a proposta da escola, o curso deveria contar inicialmente com a participação de líderes e vice-líderes de turma (representantes de turma e vice), objetivando a formação de multiplicadores por meio da compreensão de que estes jovens possuíam as características de liderança e no curso viessem a adquirir a motivação para a multiplicação. As reuniões foram agendadas para as manhãs de sábado, não implicando a retirada dos alunos de sala de aula. No entanto, esta opção chocou-se com outras atividades já desenvolvidas por alguns dos convidados, fechando o grupo em 15 alunos (dos quais três deixaram de participar durante o projeto). Os encontros com pais foram marcados para quartas feiras às 19 horas, por sugestão dos pais em reuniões de entregas de notas. Apesar de os pais terem sugerido o horário mais conveniente para a realização destas reuniões, dentre o universo de mais de 400 alunos, compareceram à primeira reunião com pais, três mães e na segunda apenas um pai.

Muito embora a coordenadora e os 12 jovens envolvidos estivessem bastante dispostos a realizar as atividades, o projeto não ocorreu de forma integrada com as demais atividades da escola, não contando com participação dos professores ou recebendo destaque na comunidade escolar. Findas as oficinas e também o ano letivo, a coordenadora em questão transferiu-se para outra escola e nosso vínculo com a instituição foi desfeito. Dessa forma, esta escola é apresentada aqui como uma forma de aproximação ao campo. A opção por manter aqui as referências à Escola Promissora está vinculada à compreensão de que o trabalho de campo realizado nesta foi fundamental para o processo de construção do objeto de estudo e do conhecimento apresentado nesta pesquisa. Ressaltamos que nesta escola foi realizada apenas a observação participante e não foram desenvolvidos grupos focais.

2.3.3. A Escola Histórica, a continuidade de parcerias

Em segundo momento, passamos a encontrar outra escola, já inserida em projeto de pesquisa junto ao Prodequi e, portanto, estabelecida parceria com a UnB. O contato inicial, portanto, visou reafirmar a parceria com a UnB por meio de carta de apresentação (Anexo 1) em que foram apresentadas a pesquisa e a equipe.

Nessa escola, iniciamos a coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa, utilizando a observação participante e concluímos com o grupo focal. O tempo de permanência neste campo foi de oito meses. Trata-se de um Centro Educacional de

Ensino do Distrito Federal, que recebe alunos de ensino fundamental a partir da 7ª série e também de ensino médio (há ainda o Ensino para Jovens e Adultos – EJA, mas este ocorre no período noturno e por um grupo de profissionais distintos aos que tivemos contato durante a pesquisa, chegando a parecer serem duas escolas distintas).

O número de alunos atendidos pela escola é de cerca de 420 no período matutino, 595 no período vespertino, por 65 funcionários divididos em: diretor, vice-diretor, dois coordenadores (um voltado a questões de disciplina e outro a questões pedagógicas), 37 professores, sete cargos administrativos e de apoio, cinco funcionários de portaria e telefones e 12 de manutenção e conservação. A divisão da maioria das atividades e cargos ocorre por turno, sendo considerado o vespertino mais difícil em termos disciplinares.

O espaço físico é notadamente bem conservado e adaptado ao uso dado a ele, permitindo tanto o acolhimento quanto manifestações de protagonismo juvenil (por meio de pinturas executadas pelos adolescentes nas paredes da escola).

Um contexto relativamente novo para a escola é o político; tendo em vista a mudança na escolha dos diretores e vice-diretores da escola – anteriormente escolhidos internamente, agora pelo voto da comunidade escolar. Os atores educacionais estão buscando adaptar-se à necessidade de conhecimento e reconhecimento da comunidade de suas ações educativas, não apenas servindo à confirmação da Secretaria de Ensino para a manutenção ou troca da diretoria. Esta realidade exerce influência nas atividades realizadas pela escola, bem como na atuação de alguns funcionários, como o diretor, que exerce função administrativa e delega atividades, mas para quem nunca foi necessário se fazer conhecido para a comunidade escolar, e agora tem de exercer suas funções e fazer-se notar por meio dessas realizações.

Situada em região administrativa, tanto alunos quanto funcionários em sua grande maioria, fazem parte da comunidade local, o que implica o estabelecimento de relações sociais para além do ambiente educacional.

Iniciamos as atividades nesta escola participando da festa junina, na qual juntamente com outro grupo de pesquisa deste laboratório ficamos encarregados de uma barraca que deveria contribuir para a aquisição de fundos para o grupo de formandos do ano. Em seguida a este encontro, a escola entrou em recesso, após o qual retomamos nosso contato passando a frequentar semanalmente as reuniões de coordenação. Participamos de um encontro da escola com os pais para a entrega de notas, podendo observar neste momento a prática do contato da escola com as famílias.

Pudemos observar o contato entre escola e família na realização do evento chamado de COM_TATO. Desenvolvido em um sábado, em função de ser reposição de aulas por um dia de paralisação de professores, o evento contou com a participação de grande número de professores e familiares. Durante quatro horas foram realizadas atividades envolvendo toda a comunidade escolar e alguns de seus parceiros, como aula de *hip hop*, artesanato, terapia comunitária, entre outros. Este evento nos apontou momentos de colaboração entre pais e professores, principalmente na terapia comunitária, em que alguns professores assumiram o duplo papel que exercem, de professores e de pais, e a partir deste referencial comprometeram-se com os pais a acompanhar seus filhos em um esforço mútuo e integrado para superar dificuldades educacionais e de comportamento.

Após este encontro, mantivemos a frequência nas coordenações pedagógicas e, no final do ano, a equipe foi convidada a participar da festa de encerramento dos funcionários. Retomando as aulas, a equipe foi convocada a participar da primeira reunião entre direção, coordenação e professores, momento no qual foram estabelecidos compromissos entre as partes, inclusive na elaboração do Plano Político Pedagógico da escola, que deveria ser construído contando com a colaboração dos alunos. Após este encontro, a equipe de pesquisa afastou-se da escola para desenvolver a análise das observações e dos grupos ali desenvolvidos.

O grupo de pesquisa envolvido neste trabalho desenvolveu ainda outros trabalhos nesta escola no mesmo período, destacando-se o projeto de iniciação à pesquisa desenvolvido por Baldini (2008) com nossa contribuição, do qual resultou o mapeamento das redes sociais de 214 estudantes desta escola por meio de *instrumento de avaliação das redes sociais e fatores de risco e proteção* desenvolvido por Santos (2006).

Os resultados deste mapeamento apontam para a predominância de fatores de proteção aos de risco no contexto familiar, indicando fortes vínculos afetivos e relação de confiança entre os jovens pesquisados e suas famílias. Quanto aos fatores de risco nesta dimensão das redes sociais, a autora destaca a resposta positiva de 50% dos alunos em relação a sua percepção do uso exagerado de álcool, tabaco ou remédios para relaxar por suas famílias. A proporção dos fatores de proteção sobre os de risco é de 75% pra 23% respectivamente.

A mesma proporção não é encontrada na dimensão da escola, em que a percepção dos adolescentes sobre os fatores de proteção superam em apenas 15% os

fatores de risco. Nesta dimensão, destacamos as questões assinaladas positivamente sobre a valorização do aluno pela escola (67%) em oposição a questões indicando a insensibilidade e o desinteresse dos professores (média aproximada de 52%) e a ausência de regras gerais na escola¹¹ (73%).

Baldini (2008) indica a necessidade de projetos que venham fortalecer a relação entre família e escola, como confirmamos nesta pesquisa e levantamos como possíveis ferramentas o uso do *Psicodrama*¹² e do *Teatro do Oprimido*, conforme metodologia proposta por Augusto Boal¹³.

Foram realizados dois grupos focais com os educadores (Anexo 2) buscando por meio deste a construção teórica sobre a relação observada nos encontros e a partir deste desenvolvemos uma atividade de encontro entre a escola e as famílias, sem que houvesse um objetivo pedagógico específico, mas enfocando o contato.¹⁴ O primeiro grupo focal ocorreu no período matutino com os professores do turno vespertino e contou com a participação de nove professores – três homens e seis mulheres, tendo a duração de 2 horas. O segundo grupo focal teve a participação de seis professoras e a duração de uma hora e meia. Os grupos foram registrados por meio de gravação de vídeo, que posteriormente foi transcrito somando um total de 23 páginas de diálogos.

¹¹ O texto original da questão é: “*Percebo que na escola as regras funcionam somente para os alunos*” (item 58).

¹² Observar a experiência relatada por Teixeira em sua dissertação de mestrado: Teixeira, C. M. (1996). *Construindo novas possibilidades na relação entre pais e filhos adolescentes no contexto grupal*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.

¹³ A partir do *Psicodrama* e da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, Augusto Boal propõe uma técnica, fundamentada no teatro, em que se articulam o teatro e a consciência política libertadora, que extrapola o campo *Psi* e volta-se ao sociopolítico, em que não é necessária formação acadêmica para se aplicar a técnica, mas oficinas de formação conferem aos interessados o título de multiplicadores, em que tanto o vínculo com a organização de Boal quanto a aplicação da técnica se fazem condição para permanência. A organização mantém sítio eletrônico: <<http://www.ctorio.org.br>>.

¹⁴ Esta ênfase deu-se de forma tão intensa que o grupo de educadores escolhendo nome para o evento, optou por chamá-lo de Com_Tato, segundo explicação da educadora que o sugeriu, para reforçar o sentido de proximidade mas também de cuidado e respeito que esta proximidade exigem.

2.3.4. A Escola Articulada, a pesquisa concomitante às intervenções

Concomitante ao contato na Escola Histórica, a equipe de pesquisa foi convidada a participar de oficinas em uma terceira escola, que chamamos de Escola Articulada; reunindo direção, professores, alunos e pais, em um Projeto de Prevenção do Uso de drogas para Alunos de 4^a série do ensino fundamental.

Situada no Plano Piloto, esta escola atende crianças de 1^a a 4^a séries, residentes em geral nas imediações, e apresenta histórico de mais de duas dezenas de anos, tendo até mesmo sido a escola de uma das pesquisadoras do grupo de pesquisa. A escola atende uma população de aproximadamente 440 alunos, divididos em 16 turmas, oito no período matutino e oito no vespertino. Conta com 43 funcionários, sendo 16 professores. Dentre as escolas que tivemos contato, esta é a única escola que mantém Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar, que conta com a participação de familiares. Este contato propicia reflexão sobre as atividades desenvolvidas na escola e proporciona maior amplitude no estabelecimento de parcerias, tendo em vista que alguns dos pais pertencem a instituições que desenvolvem este tipo de interação (tais como: a UnB e a Universidade Católica de Brasília – UCB). A escola não abriga programas de escola aberta e escola integral.

A escola apresenta espaço bem conservado e arborizado, localizada em uma quadra residencial. As salas de aula são equipadas com sala de apoio com pias e espaço para armazenar material didático. Durante o processo de construção de conhecimento nesta escola acompanhamos a reforma de dois banheiros e da biblioteca, o que nos ofereceu a percepção de investimento em infraestrutura, ao mesmo tempo em que conferiu alto grau de ruído durante as atividades que realizamos.

A escola já desenvolvia um projeto de prevenção do uso de drogas com os alunos das 4^{as} séries, em função da iminente mudança de escola (as escolas classe atendem apenas entre 1^a e 4^a séries) e, conseqüente, convivência com adolescentes, visando prepará-los para este contato. Este projeto vinha sendo desenvolvido com apoio do PROERD¹⁵ e em reunião com pais levantou-se que este modelo não atendia à demanda da escola e das famílias para abordagem do tema. Uma das mães (parte de nossa equipe do Prodequi) aventou a possibilidade de realização de oficinas com base no

¹⁵ Segundo informações disponíveis no sítio: http://www.pmdf.df.gov.br/?pag=acoes_sociais/proerd (acesso em 07/07/2009), O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) é um programa da Polícia Militar, de abrangência nacional mas de aplicação regional, adotado no DF desde 1998, com referência no modelo norte-americano Drugs Abuse Resistance Education (DARE).

Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas (Senad, 2006), o que chamou a atenção de todos e desencadeou a realização de uma nova programação. Foram realizados com a parceria do Prodequi, cinco encontros entre as famílias, educadores e alunos, em que o foco foi deslocado da prevenção para a promoção da saúde por meio de contatos amorosos e compreensivos.

Estes encontros permitiram contato com a escola e fundamentou a proposta de ampliação do Projeto de Prevenção do Uso de Drogas desenvolvido pela escola com seus parceiros. As reuniões que discutiram a proposta do Prodequi para esta parceria abrigaram também dois grupos focais realizados no mesmo dia, em turnos invertidos, com professores, coordenadores e direção da escola, configurando o grupo de educadores desta instituição. O primeiro grupo foi realizado com a participação de 14 professoras e teve duração de duas horas 15 minutos. O grupo realizado durante a tarde teve participação de 12 professoras e teve duração de uma hora 50 minutos. Estes grupos foram conduzidos com o mesmo roteiro (Anexo 4) e são apresentados adiante unicamente com referência à escola. O registro foi feito por meio de gravadores digitais e seu conteúdo foi transcrito somando um total de 21 páginas de diálogos. Nos grupos focais realizados na Escola Articulada, pudemos notar o envolvimento de todos os participantes, fosse por meio de suas falas ou mesmo de suas posturas claramente reflexivas. Os professores ali manifestaram imediatamente resposta aos estímulos colocados no grupo. Posturas mais exaltadas, expressões de dúvida, comentários e agradecimentos ao final da reunião nos levam a perceber uma apreensão daquela atividade, que deixou de ser a contribuição em uma pesquisa para ser um momento oportunizado para reflexão do grupo.

A escola disponibilizou ao grupo de pesquisa questionário elaborado com a colaboração do Conselho Escolar e respondido por 400 pais (Anexo 5), fornecendo tanto um perfil dos alunos atendidos quanto dados acerca das expectativas das famílias sobre o trabalho da escola. O significado deste questionário para os professores será abordado no próximo capítulo, na sessão referente ao indicador *identidade* – item 3.2. A inclusão deste questionário deu-se neste relatório por oferecer dados a respeito da compreensão das famílias sobre a educação e o trabalho da escola, mas é um material complementar, não figurando como instrumento direto de nossa pesquisa.

2.4. Organização e análise das informações

A natureza complexa de nosso objeto de estudo imprime a necessidade de optar por um método dinâmico para a análise das informações. Optamos pelo método de análise de conteúdo do tipo construtivo-interpretativo proposto por González-Rey (2002, 2005), valorizando as possibilidades de construção de informações em colaboração com grupos de educadores de escolas públicas do Distrito Federal. Estas construções partem do estabelecimento de indicadores de sentido e da compreensão destes passa-se a delimitação de zonas de sentido, que vêm a somar os preceitos que nos guiaram por meio de nossos objetivos, com as relações e as reflexões estabelecidas ao longo dos encontros com os professores.

Os indicadores de sentido representam unidades de informação que adquirem significação mediante a interpretação do pesquisador. Desta forma, está destacado o caráter subjetivo e dinâmico das informações, apresentando-se como um momento hipotético e provisório no processo de produção da informação. São produzidos com objetos explicativos, não descritivos, representando um primeiro momento na definição de uma zona de sentido (González-Rey, 2005).

Esta pesquisa *procurou privilegiar as experiências subjetivas dos educadores quanto às parcerias com as famílias, por meio de observações participantes e grupos focais em escolas públicas do Distrito Federal*. Buscamos construir zonas de sentido pelo discurso destes educadores, compreendendo estas como: “espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica” (Gonzalez-Rey, 2005, p. 6), de forma dinâmica não encerrando em si mesmas um constructo fechado. Assim, o processo de construção de conhecimento e atribuição de significados, por meio da reflexão, é gerado simplesmente pela inserção na pesquisa e implica reconstrução de significado também para os professores, indo ao encontro do que nos propusemos ao desenvolver pesquisa participante.

Gonzalez-Rey (2005) considera o sentido subjetivo como sendo a unidade – produzida pela subjetividade – integradora de elementos distintos, compreendendo unidade de processos simbólicos e emoções em um só sistema. Fundamenta uma concepção sócio-histórica da subjetividade, sendo uma das dimensões do homem e da sociedade, por meio da qual é possível produzir representações. É desta forma que o

autor destaca o valor do sujeito ator de si mesmo em detrimento de uma representação asséptica das posições descritivas que dizem objetivar a neutralidade.

Entre o sujeito e o seu contexto, encontramos o espaço social e nele os mitos, as crenças e a moralidade, entre outros discursos e produções de sentido sociais, derivadas do que González-Rey (2005) denomina subjetividade social. Ou seja, um conjunto de aspectos em nível simbólico que se articulam no funcionamento social e que constantemente atualizam e são atualizadas pelos sujeitos. Segundo González-Rey (2005):

A produção de conhecimento é um processo teórico comprometido com uma realidade que o desafia constantemente desde o momento empírico, desafio que constitui uma via de confrontação entre o estudado e o modelo teórico usado em sua significação. Dessa confrontação, dependerá tanto o desenvolvimento do modelo teórico, como o aumento de sua capacidade para gerar novas zonas de sentido sobre a realidade estudada (p. 37).

Após a etapa inicial de observação participante, em que os registros desta observação ofereceram um nível preliminar de informação, foram realizados os grupos focais na Escola Histórica, nos proporcionando acesso a um material verbal estruturado que foi transcrito, reaccessado e discutido em reuniões de equipe e supervisão. Sentimos a necessidade de aprofundar a discussão sobre a compreensão dos papéis educativos, realizando assim os grupos focais na Escola Articulada com este intuito. Este material também registrado e transcrito foi mais uma vez discutido em supervisão, nos proporcionando a construção da informação nos níveis de indicadores e posteriormente de zonas de sentido. A primeira zona de sentido agrupou indicadores relativos aos papéis educativos e revelou sentidos acerca destes, ao encontro de nossas hipóteses de trabalho. Outro grupo de indicadores voltou-se às necessidades identitárias do educador, como possibilitador da assunção de papéis educativos. Estes indicadores, inicialmente 12, foram reduzidos a dois em função de sua similaridade e agrupados na segunda zona de sentido. Definimos assim dois eixos de análise, um voltado aos papéis educativos e suas responsabilidades, acessando as dificuldades encontradas pelos educadores no exercício da educação, e outro vinculado aos desejos e expectativas dos educadores a respeito do seu papel e do papel da família no que tange ao desempenho de suas funções de apoio e reafirmação do sistema educacional. Estas construções serão apresentadas no capítulo subsequente.

3. RESULTADOS – SENTIDOS: SENSAÇÕES, DIREÇÕES E SIGNIFICADOS

Como animal simbólico, o bicho-humano sente carência de sentido, de significado – e de pertencer a um grupo que dê suporte e encarne esse significado (Ciampa, 1987, p. 104).

A construção de conhecimento a partir de zonas de sentido se desenvolve aqui como forma de organizar e significar experiências individuais e coletivas, buscando acesso à subjetividade como sistema complexo e pluridimensionado (Gonzalez-Rey, 2002), afetado pela historicidade tanto quanto pelo contínuo movimento das redes de relação características do desenvolvimento social. O sentido, segundo Morin (2005b), abarca a dimensão emocional do homem, e assim não é dado, mas construído.

O presente capítulo apresenta estas construções na ordem inversa que foram desenvolvidas. A partir das verbalizações dos professores nos grupos focais – estas foram privilegiadas, sem que o restante do trabalho de campo tenha sido desconsiderado –, obtivemos acesso a construções subjetivas acerca da relação entre escola e família que permitiram destacar indicadores de sentido. Estes foram agrupados em zonas de sentido. A apresentação da informação faz o caminho inverso, partindo das zonas de sentido para os indicadores de sentido.

Durante os grupos focais foi possível notar expressões dos professores que, embora tenham lugar no singular, se refletem no coletivo, criando a identidade coletiva, em que o significado encontra respaldo e, assim, proporciona desenvolvimento de ações e desejos.

Foi possível distinguir duas zonas diferenciadas no que concerne ao conteúdo deste sentido atribuído às famílias pelos professores. Na primeira, consideramos a dificuldade em assumir papéis e responsabilidades no processo educativo, denominadas de *jogo de empurra*. Na segunda, tratamos das esperanças e desesperanças na relação com as famílias, o que chamamos de *busca de reconhecimento*. Dessa maneira, buscamos retratar as significações construídas por estes sujeitos em relação às famílias,

entre eles e consigo próprios, partindo das falas dos professores e somado às interpretações da pesquisadora imbuída das construções teóricas, tais quais apresentadas anteriormente. É dessa maneira que as construções propostas tornam-se únicas à medida que envolvem esta terceira subjetividade construindo e sendo construída pela identidade da pesquisadora em sua relação com o objeto de estudo.

A opção por nomear este capítulo por sentidos tem origem na dimensão oferecida por esta palavra, somando os significados, as direções e as sensações que esta pesquisa promoveu. Acrescente ainda, nesta decisão, a opção metodológica da qual resultaram duas zonas de sentido, como apresentadas a seguir.

Ressaltamos que o contexto de produção do material verbal apresentado nos itens subsequentes foram os grupos focais como descrito no capítulo anterior.

3.1.O jogo de empurra (quem é responsável pelo que?)

Se você mantiver meu filho aí, no depósito de menino, sem me dar trabalho, você é ótimo! (professora da Escola Articulada parafraseando a mãe de um aluno seu).

A fala de nossos professores repetiu-se diversas vezes no sentido do que chamamos *jogo de empurra*. As falas não se apresentavam uniformes com o sentido único de não assumir responsabilidades, como a expressão pode sugerir, mas oscilou entre uma gama de significados vinculados à desvalia atribuída à família ou percebida na relação com a família, que reunimos em torno de alguns indicadores, os quais agrupamos dentro do sentido geral de *jogo de empurra*. Os indicadores destacados nesta zona foram: *depósito de menino, cabo de guerra, boletim, família é instituição falida e descontinuidades*, apresentados a seguir.

O jogo de empurra consiste na dificuldade em reconhecer e assumir os papéis educativos. Se, por um lado, é relativamente simples reconhecer o que é educação, por outro é bastante complicado estabelecer os limites de atuação de cada ator envolvido no processo educativo. Ao lado desta dificuldade, convivem outras questões humanas como o *self-deception* (Morin, 2000).

3.1.1. Depósito de menino

Inicialmente, vamos abordar uma expressão que nos chamou a atenção por sua força: *depósito de menino*. Tal qual na reprodução anterior, pudemos perceber que os professores significam sua atuação a partir de uma compreensão de desvalia de seu trabalho por meio das famílias. Sua função seria reproduzir conhecimentos e manter coisificadas as crianças depositadas sob sua responsabilidade. Quando pensamos em depósito, nos vêm à mente a imagem de um banco, em que valores são depositados em confiança para a administração lucrativa, ou seja, no resgate haveria algo a mais do que no momento do depósito. A fala dos professores, no entanto, vai noutra sentido, em direção dos depósitos de estocagem, como um silo, onde os grãos são armazenados entre a colheita e a venda, e que não estão dispostos para valorização, mas expostos ao ataque de pragas, mas é o único lugar apropriado aos grãos. Dessa forma, não há sentido em beneficiar os grãos, não neste momento, não para ficar no silo.

A escola, como depósito de menino, tem de aguentar o que os pais não aguentam, tal como demonstram as falas de professores reproduzindo falas familiares e suas respostas, a seguir:

“na sexta-feira, o professor estava cansado, a mãe chega para buscar o filho e fala assim: ‘Ai, meu Deus, sexta-feira, não tem como você ficar com a criatura para mim?’ Aí a mãe pega o filho. Pelo amor de Deus, eu não agüento mais, passei a manhã toda com as crianças, sem dormir, sem nada” (professor da Escola Articulada); “ ‘quero o meu filho na escola, porque não aguento mais ele em casa, a escola que toma conta’. E, [a família] solta na escola” (professor da Escola Histórica).

Sob esta construção, se as crianças estão sendo depositadas na escola, os professores não veem sentido em oferecer-lhes o melhor processo educacional, pois não haverá continuidade para esta atividade no período em que a criança fica em casa. Nesse sentido, a pesquisa revelou que, na visão dos professores, os pais muitas vezes nem sequer acompanham os deveres de casa ou as notas, descobrindo apenas no final do ano, ou na hora da matrícula, que seu filho encontra-se reprovado, como nesta fala de uma professora em que reproduz o contato com uma mãe que, na hora de matricular seu filho, descobriu que ele encontrava-se reprovado e foi queixar-se com a escola: “[...] ‘Mas como, eu mandei esse menino para a aula todos os dias’. É, esse menino mata

aula, fica na casa do coleguinha, vai para a lan house¹⁶, isso, aquilo...” (professor da Escola Articulada).

Na triangulação escola – família – alunos, o significado dos alunos é dado por meio da subjetivação da interação entre escola e família. Assim como os pais são responsáveis por significar o mundo para as crianças, as famílias favorecerão a formação de significados da escola, servindo como mediador de realidade. O sujeito social, tal como compreende Barus-Michel (2004), enfrenta o desafio de construir sentido para sua história a partir de determinantes psíquicos, socioculturais, religiosos, étnicos, políticos; ou ainda, o indivíduo enfrenta a complexidade das relações individuais e sociais ao confrontar-se com o sujeito social. E, na situação dos professores, é inerente à sua prática deparar-se com o grupo familiar e, dessa relação, a partir de suas possibilidades perceptivas (Barus-Michel, 2002) construirá um sentido para o grupo “alunos” que irá guiar sua prática.

A partir da perspectiva dos professores, de que os pais não assumem as responsabilidades ditas básicas por seus filhos, vemos que os professores chamam para si grandes responsabilidades, permitem serem vistos como superpessoas, como na fala de uma professora em que significava a soma de responsabilidades da escola, tal qual fosse um **hospital** que tem que dar conta de todos os males: “*o professor é médico, ele é professor, ele é pediatra, ele é dentista, é advogado, é policial, ele é tudo, e você tem que resolver tudo*” (professor da Escola Articulada). E não desmentem estas habilidades, mas gostariam de não precisar cumpri-las. Gostariam que o alunado viesse de casa já educado e que a tarefa dos professores fosse a escolarização – transmissão de conteúdo.

Talvez seja este grande esforço que favoreça a percepção de que, ao mesmo tempo em que a escola é apresentada como depósito, como local de estocagem, segundo nossos professores, este espaço é visto de forma positiva pelos alunos, que fugiriam de casa para o espaço escolar. No entanto, os professores passam esta informação não valorizando o vínculo com a escola, mas desvalorizando a relação familiar como pode ser visto na fala de uma professora da Escola Histórica, que reproduz a fala de um aluno: “*é uma fuga a escola, nessa escola aqui eles encaram como lazer, (...), ‘eu vou prá escola estudá, mas se eu não quero estudá eu vou prá vê meus amigos, vou prá escola prá brincá na hora do intervalo, vou prá escola prá pintá a parede’...*” (sic) –

¹⁶ Local de acesso pago à internet.

referindo-se ao projeto de uma das professoras de artes, integrando estudo de história da arte, técnicas de pintura e o protagonismo juvenil.

O contexto aqui é o da autoridade. Os jovens encontram na escola um ambiente com diversos atores e buscam nestas figuras de autoridade e referência, por mais que o demonstrem de forma conflituosa. Esta autoridade irá fornecer o continente e o limite, proporcionando a possibilidade do vínculo pela adesão à lei (Sudbrack, 1992).

Omer (2002) reforça a necessidade da autoridade parental, como habilidade de estabelecer regras e valores para as crianças e jovens e de prevenir atos que possam vir a subvertê-los. Nomeando esta autoridade como presença parental, o autor reforça a necessidade da constância destas figuras de referência, aqui desempenhada pelos professores, para o desenvolvimento saudável.

Ainda com referência a essa relação de valorização da escola pelo aluno, que não é reconhecida e significada pela escola, destacamos uma fala da vice-diretora da Escola Histórica, sobre o comportamento de um aluno “repetente”:

“[um determinado aluno] vem dando problema pra gente ha muito tempo. [Ele] é mestre em pular muro; ele pula pra entrar, ele pula pra sair, mas é super inteligente, muito inteligente. Outro dia nós chamamos a atenção dele que ele pulou o muro pra entrar, não entrou pelo portão. Ele disse: - ‘Poxa [coordenador]! Outro dia eu levei tanta bronca porque eu pulei o muro pra sair, hoje eu pulei pra entrar e levo bronca’ ”.

Esta fala é acompanhada de alguma surpresa pela mudança no comportamento do aluno, ao mesmo tempo em que aponta uma dificuldade da escola em saber como agir com o mesmo – punir o ato de pular o muro ou valorizar a relação com a escola?

A relação dialógica dos alunos com a escola, tanto como espaço em que há regras, quanto no espaço de prazer não é inteiramente significada pelos professores. Aqui, certamente estamos diante das consequências de um espaço de valorização do sujeito, manifesto pela filiação deste às regras da instituição, ou pela busca de adaptação a estas regras. A partir da proposição de Araújo (2006), podemos compreender que estes movimentos entre a internalização da lei e sua transgressão representam a construção do adolescente da sua própria lei, sendo fundamentais, portanto, a presença da lei e o espaço da transgressão.

Retomando as relações pautadas pela desvalorização do outro, nos deparamos com situações em que as responsabilidades sobre o processo educacional estão sendo empurradas de uma instituição a outra, sem que haja uma real avaliação do que está sendo delegado a quem. Tanto pais quanto professores deixam de questionar como contribuir para o processo educacional, mas buscam culpados pela ineficácia deste processo. A fala a seguir, de uma professora da Escola Articulada, reflete esta questão por meio da reprodução de uma conversa com um familiar de aluno:

Uma vez uma mãe me ligou falando para mim: ‘Olha, minha filha não sabe tais coisas, isso é responsabilidade da escola’. Só que essa criança, gente, ela vai e vem sem o dever de casa, sem fazer. E eu falei: ‘Realmente, a responsabilidade é da escola, mas é a sua responsabilidade também com o dever de casa de auxiliar a criança’. Então o que acontece, gente? A família não quer assumir o papel dela, ela quer que a escola assuma o papel de escola e o papel do pai. Eu falei: ‘Mas a sua filha volta todo dia sem o dever’. E ela: ‘Mas ela volta porque não sabe fazer’. Falei: ‘Ela não sabe fazer, então alguma coisa está acontecendo, ela está prestando atenção, ela está tirando as dúvidas em sala de aula. Agora, a senhora auxiliar sua filha no dever, isso aí é seu, não é da escola’. Então como ela não quer assumir nenhum compromisso, ela jogou para mim. Falou: ‘É responsabilidade de vocês’. Eu falei: ‘A nossa a gente vai assumir, a da senhora, a senhora vai assumir’”.

Este diálogo relatado por uma educadora deixa clara a dificuldade em atuar em continuidade, em oposição a uma facilidade em atribuir responsabilidades e culpas pela ineficiência de uma ação. A questão proposta nesta discussão nos indica a compreensão de que a família deve auxiliar a criança a desenvolver o hábito do estudo, de maneira disciplinada e com os recursos necessários para otimizar este processo; não caberia à família ensinar os conteúdos, mas verificar, dentro de suas possibilidades, alguma dificuldade específica não detectada na escola e encaminhá-la para a professora. Não nos cabe aqui tentar descobrir a origem da dificuldade da criança citada, seria sim esta a função de pais e mestres em cooperação, para ampliar as possibilidades de atuação de ambos.

Portes (2000) nos traz a referência ao trabalho escolar das famílias, o que aqui é identificado por investimento familiar na educação. A responsabilidade da família

estaria centralizada no investimento subjetivo à educação, conferindo a esta valor, e ao acompanhamento da escolaridade, reforçando este valor ao escolher a escola adequada, conferir a realização das tarefas escolares, providenciar o material etc. Dessa forma, poderíamos atribuir à família a responsabilidade de significar o estudo e favorecer para que este ocorra, sob a responsabilidade da escola.

3.1.2. Cabo de guerra

No meio do jogo de empurra de responsabilidades entre professores e pais está o aluno, ou ainda, como dito por uma professora, há um **cabo de guerra** em que o aluno fica no meio. Se no jogo de empurra nos referimos às responsabilidades, jogadas para o outro, no **cabo de guerra** há uma disputa clara de poder que cada lado quer ampliar para si. Perdemos a noção do objetivo final da interação – a educação – e mantemos a relação de competição no exercício da autoridade sobre filhos e alunos, o que certamente trará prejuízos a todos os envolvidos, como vemos a seguir:

*“Todo ano a gente espera ter mais pais na reunião. Muitas coisas já foram colocadas: como a questão da cooperação com a família, assim, que a escola coopere, mas que a família também esteja predisposta a ajudar. Porque aqui o progresso se faz em grupo, com os pais e os professores. É difícil fazer sozinhos, porque os pais vêm aqui às reuniões e só criticam, quer dizer do mesmo jeito que você vem para criticar você também tem que elogiar e apontar os pontos positivos. **E também tem a questão da autoridade, porque as vezes a autoridade que o professor exerce sobre o aluno não é a mesma que os pais gostariam. Então o que acontece? O aluno enfrenta o professor**”.*

Na mesma escola, outra professora prossegue:

*“Nós e os pais estamos numa espécie de **cabo de guerra**, e no meio está a criança. O que eu estou tentando dizer pros pais é que nós estamos puxando do mesmo lado, e não de lados diferentes. Nós temos que trabalhar juntos para a educação dos alunos”.*

As falas anteriores, de professores da Escola Articulada, colocam a disputa em que se vê a escola como a figura de referência para o aluno. Ao mesmo tempo em que a segunda fala propõe uma solução para o **cabo de guerra**, ainda não é possível manter relações para além das cobranças e das críticas. Esta disputa pela autoridade resulta na falta desta autoridade, levantada aqui como grande fator de risco do uso de drogas às crianças e aos jovens. As possibilidades de acordo entre família e escola, pelo estabelecimento de um contrato entre as partes, acabam figurando como mais uma possibilidade de controle e poder. A fala a seguir mostra esta relação na voz de uma professora da Escola Articulada a respeito da possibilidade de estabelecer um dia no início do ano em que se fizesse uma atividade definindo as responsabilidades da escola e dos pais:

“É muito fácil o pai chegar aqui e jogar. Mas agora cabe a nós sensibilizar os pais (...). vamos marcar dois, três dias, trazer os pais, falar: ‘Oh, nosso papel é esse. E o seu? No educar, você participou do Dia da Sensibilização? O seu papel é esse’...”

Destacamos aqui o tom de cobrança desta fala. Definindo os contratos para poder cobrá-los, não com o objetivo de esclarecer dúvidas, ou ainda o mesmo **cabo de guerra**, disputando o poder maior de influência e autoridade sobre os jovens. A mesma cobrança é percebida quando os professores referem-se à participação dos pais como definidora do rendimento do aluno, colocando em suas mãos a total responsabilidade pela possibilidade de fracasso escolar – *“Quando há um comprometimento maior dos pais também, os meninos vão além, né? Quando os pais num tão nem ai...”* (professor da Escola Articulada).

Destacamos a forma como os professores responsabilizam os pais pela origem dos problemas educacionais de seus alunos. Jardim (2006) atribui este processo a dificuldade dos professores em reconhecer os mecanismos pelos quais ocorre a educação, tanto quanto sua dificuldade de comunicação. Estas dificuldades manifestam-se até mesmo na distinção dos papéis da família e da escola e na atribuição de suas responsabilidades.

Por meio desse processo de pesquisa, percebemos que quando nos aprofundamos sobre estas responsabilidades que seriam das famílias, não há clareza sobre esta divisão. A única certeza é que ambas as instituições, escola e família,

comungam o desejo da formação de cidadãos. É perceptível, no entanto, que estes quereres trazem em si aspectos paradoxais, visto que ao mesmo tempo desejam a formação de cidadãos e que as crianças não cresçam: “*Professora, como é que você consegue em tão pouco tempo amadurecer os meninos?*”. *Tinha pais que reclamavam disso comigo. ‘Mas meu filho está tão maduro, eu não quero que ele cresça tão rápido assim’* ” (professor da Escola Articulada). Em oposição ao desejo de um filho que não dê trabalho, há o desejo de filhos que não cresçam, voltando para a questão da dificuldade dos pais em reconhecer a autonomia dos filhos. E noutro giro, este significado encontra lugar na relação dos professores com os alunos, que desejam alunos já educados, mas que não coloquem em discussão suas orientações, ou seja, que tenham senso crítico, mas que não o exerçam questionando suas relações (de autoridade e hierarquia entre outras).

Morin (2005b) nos traz a relação do amor com a percepção do outro, quando nos informa que a falta de amor impede o reconhecimento das qualidades do outro, enquanto o excesso de amor impede o reconhecimento da autonomia. Nesta pesquisa, pudemos verificar diversas situações em que a manifestação desta falta ou excesso esteve presentes. Não acreditamos em definir um padrão de saúde, em que somente haja o equilíbrio nas relações, mas sim que na complexidade, situações diferentes são coexistentes, apresentando falta de amor, excesso de amor e também o equilíbrio, e todas estas situações são importantes ao desenvolvimento psicossocial. Podemos compreender estas múltiplas dimensões por meio da complexidade (Morin, 2000, 2005b) e do valor do desequilíbrio para o aprendizado pelas teorias de Piaget (1998).

Segundo esse autor, o encontro com uma nova informação traz ao indivíduo desequilíbrio em seus conceitos, sendo necessário um processo de incorporação desta informação para que se possibilite novamente o equilíbrio. Desta forma, o desequilíbrio pode ser compreendido como imprescindível deflagrador do processo de aprendizagem. As relações afetivas, com suas inerentes oscilações, proporcionam desequilíbrios que favorecem o desenvolvimento do indivíduo.

Corroborando Morin, sobre a presença do amor nas relações, temos Maturana (conforme citado por Moraes, 2003), colocando este como condição do ser humano e presente nas relações sociais:

A teoria autopoietica nos sinaliza que amar é abrir um espaço para que as interações recorrentes surjam na relação com o outro, se façam

biologicamente presentes no espaço aberto à intimidade, à igualdade, à confiança e à estima, sem que haja negação ou exigências descabidas. Para Maturana (1997), o amor é um fenômeno biológico tão básico e cotidiano que frequentemente o negamos impondo limites na convivência social em função de outras emoções que possam estar presentes, como a agressão e a indiferença.[...] Ao falar sobre a biologia do amor, Maturana (ibid.) nos adverte que estamos invocando as condições sistêmicas e evolutivas que constituem o ser humano, reconhecendo que, como seres humanos, originamos a partir do amor e somos todos dependentes dele (Maturana, 1995). [...] Sob o enfoque biológico, o amor nada mais é do que uma emoção que se transforma em um sentimento ao perdurar no tempo, e que se traduz em um modo de conviver, de relacionar-se com os outros seres vivos. Sob o ponto de vista social, o amor, para estes autores, somente se constitui a partir da aceitação do outro, do respeito, da tolerância e da confiança. Sem estas condições não se dá o espaço das interações humanas sociais e não se conservam as condições para a convivência social (Moraes, 2003, pp. 268-269).

Penso e Sudbrack (2004) indicam o uso de drogas como “um mecanismo substitutivo numa tentativa de equilíbrio que não está sendo possível de ser realizada dentro do sistema familiar, a respeito da autonomia do adolescente” (p. 33). A partir desta afirmação, podemos pensar no desequilíbrio do amor também em função das discontinuidades na relação parental e a presença da droga como sintoma deste desequilíbrio. O mesmo fato pode ocorrer quando transpomos a questão para a relação família – escola, em que o equilíbrio, preservadas as diferenças, favorece o desenvolvimento social.

Baumgarten (2006) traz a dimensão do fenômeno de uso de drogas, relacionado a uma cobrança pela assunção das responsabilidades dos adultos de orientação e apoio. Em um sistema em que a transgeracionalidade é bastante comum, manifesta pelo uso de drogas ou pela dificuldade em outros mecanismos de controle, tais como: anorexia e obesidade, o uso de drogas por adolescentes conclama a família ao diálogo e à rejeição dos segredos e das negações. O pedido expresso de ajuda é a representação da denúncia de que algo neste sistema encontra-se em dificuldade de funcionamento.

A perspectiva da complexidade nos permite compreender este movimento micro-macro e a concomitância nas situações a respeito do amor ao favorecer a visão não reducionista. De outro lado, as contribuições de Vigostsky (1998) nos permitem compreender a necessidade de mediadores no estabelecimento de relações, tal como veremos na situação escola – família.

A mediação é trazida por Vigostsky (1998) na dimensão do indivíduo, como a realizada pela fala, que organiza as ações em direção aos objetivos, e na dimensão do

grupo, mediando a assimilação de conceitos e de toda a aprendizagem em geral. Esta mediação opera tanto no âmbito da significação, quando os adultos oferecem sentido a objetos e situações para as crianças, quanto no âmbito da ação, atuando no espaço entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela ainda não consegue sozinha, mas atinge com o auxílio do outro. Dessa forma, o professor deve encontrar os espaços em que há o interesse do aluno para exercer esta mediação. Em composição com a proposta de Freire (2004), esta mediação deve respeitar o conhecimento e os interesses dos alunos, valorizando sua história e suas capacidades.

A mediação, de acordo com Rocha (2003), é:

atitude complexa; reclama, numa palavra, implicação, referências múltiplas e, antes de tudo, um nobre gesto e gosto de humildade no processo de descer dos pedestais, distanciar-se dos púlpitos, esquecer dos holofotes, confessar mais facilmente os erros, omissões, limitações, irresponsabilidades (...), enxergar-se mis próximo daqueles a quem tanto se condena, as vezes. (p. 138).

3.1.3. Boletim

O indicador **boletim** foi destacado em representação de elemento de mediação na relação entre escola e família. Ao mesmo tempo em que os pais vão à escola somente para buscar os boletins dos filhos – e isto traz grande frustração à escola –, eles cobram avaliação dos professores como se pedissem destes os seus próprios boletins (buscando referências, credenciais de seus saberes), e por sua vez os professores querem ser avaliados, ou melhor, querem ser validados pelas famílias na apresentação de seus trabalhos, como um pedido de atenção, em oposição às constantes críticas que recebem.

O **boletim** é a forma de relacionamento que a escola e as famílias encontraram. Durante o semestre, as escolas realizam atividades em que os pais são convocados a participar, mas de todas as atividades, as que contam com a entrega de boletins são aquelas com garantia de presença de pais. Infelizmente, os relatos nos remetem a uma visita rápida, unicamente para pegar os boletins. São poucos os relatos da presença de pais para além desta entrega. As falas a seguir são de três professores da Escola Histórica, que falavam sobre este momento de encontro com as famílias:

“...quando os pais vem buscar as notas a decepção [deles] é muito grande, ai você fala vai e fala que o filho tem nota baixa, mais ai só fica nisso e acabou.”

Outra professora continua:

“Uma dificuldade em relação aos pais, porque eles já chegam pedindo o boletim, então é angustiante, se você não tiver equilibrado, se não se preparar pra aquilo, acontece o que aconteceu na última reunião, eu mesma [vice-diretora] me descontrolei, porque começou pai a chegar, ‘eu preciso de boletim, eu tenho que fazer num sei o que agora’, ai eu vi a colega liberou o boletim, daí a pouco chegou outro pai: ‘ preciso sair’, ai eu disse: ‘perai, segura o boletim. Então agora todo pai que precisar sair ele já fica sabendo que segunda-feira ele pode pegar o boletim, não entrega agora, porque senão não temos pai pra conversar, né? Ai segurei, mas senti que fiquei meio estressada na hora sabe?”

Ainda na Escola Histórica, prosseguimos:

“muitos pais já chegam e falam; ‘eu quero só o boletim, não quero escutar nada’, mas a gente só fez [a reunião] por causa disso, porque não tem esse trabalho [de conversar com os pais], já continuo...”

É bastante clara a dificuldade de a escola propor às famílias atividades que vão para além das entregas de notas, ou que se relacionem, em geral, com o comportamento inadequado do aluno. Assim, nos questionamos se há espaço para algo além dos boletins na relação entre escola e família. Alguns professores propõem atividades a serem desenvolvidas com as famílias, como uma exposição dos trabalhos de artes, contam com o autodescrédito automático e assim, as que são desenvolvidas, se não têm adesão total, não são creditadas como possibilidades válidas.

Noutro giro, destacamos os resultados da pesquisa realizada pela Escola Articulada com 288 pais,¹⁷ quando na questão – *“Vocês (pais/responsáveis) gostariam de ser chamados mais frequentemente pela escola? Para qual tipo de atividade?”* – 68,4% dos pais assinalaram que gostaria de ser chamado mais vezes à escola e sobre o tipo de atividade que gostariam que fosse desenvolvida, a resposta de maior frequência acumulada – 13,19% dos pais indicava a realização de atividades de interação/integração entre pais, alunos e professores, enquanto 8,3% das respostas

¹⁷ Esta pesquisa consiste em um questionário desenvolvido pela escola em parceria com o conselho de pais, no qual há 41 questões entre abertas e fechadas, voltadas à descoberta do perfil do aluno e das expectativas dos pais.

(segunda maior frequência acumuladas) assinalavam o desejo de mais atividades comemorativas e apresentações dos alunos.

Vimos aqui que a percepção dos professores sobre as expectativas dos pais e suas manifestações objetivas podem não coincidir, mas certamente se fundamentam em um histórico em que o elemento mediador – **boletim** – se construiu e se solidificou. Retomamos a perspectiva oferecida por Pereira (2003), em que a **pedagogia do mérito** é apresentada como dominante em nossa sociedade, e, portanto, o valor dos indivíduos estaria estabelecido em função do sucesso alcançado por estes. O **boletim** torna-se o instrumento possível para realizar a avaliação do sucesso tanto dos alunos quanto dos professores e até da família.

De encontro à pedagogia do mérito está a proposta de Freire (1996) de agir em direção à autonomia do educando, respeitando a ética e com isso as capacidades e conhecimentos do educando. Ao educador cabe, desta forma, ter consciência do inacabamento dos seres humanos. De outro lado, a sociedade sustenta um sistema seletivo que acaba sendo mediado pela escola e pelo professor. “A sociedade atual está, como nunca, baseada na concorrência e na competição, incorporando a **pedagogia do mérito**: só se valoriza os vitoriosos, os bem sucedidos.” (Vasconcellos, 1998, p. 40)

Dessa forma, quando lançamos questionamentos sobre esta avaliação, percebemos que, na compreensão dos professores, não apenas os alunos estão sendo avaliados pela escola, mas a escola também está sendo avaliada pelos pais, por meio do mesmo boletim tanto quanto pelos diplomas de cada um dos professores. A significação sobre as notas dos alunos é que estas refletem diretamente, para as famílias, a qualidade do trabalho dos professores e da escola. Algumas vezes, não satisfeitos com este modelo de avaliação, as famílias – segundo percepção da escola – pedem diretamente as credenciais dos professores, questionando-os diretamente sobre suas ações, como destacam a seguir as falas de duas professoras da Escola Articulada:

“Quantas conversas eu já ouvi de famílias tratando, trazendo a escola como se fôssemos incompetentes tecnicamente, pedagogicamente, como se estivéssemos falando de coisas que a gente não tem a menor noção, questionando a competência do professor, aquela coisa assim: ‘Mas como é, aquela professora faz isso?’. Uma situação que graças a Deus o menino estava lá, e ela falou assim: ‘Ela faz isso com você, meu filho?!’. ‘Faz, mãe’. E ela fica com a cara desse tamanho. ‘Ela te atende, ela tira suas duvidas, ela vai na sua carteira?’.

*‘Vai, mãe’. E a mãe vê que o problema então era outro, e não aquele que ela estava levantando. Então assim, uma coisa que eu sinto muito, que eu tenho percebido muito aqui, é essa questão da **credibilidade**, de confiar no nosso papel, de valorizar aquilo que a gente está falando.”*

Outra professora prossegue:

“Quer dizer, há necessidade de atribuir valor ao professor, creditar aquilo que o professor fala. Então é assim, dar um voto de confiança. Até que se prova o contrário, todo mundo é inocente. Vai lá, acredita no professor. Então você vai lá, acompanha de pertinho. Se lá pelas tantas você ver que o cara... assim... não está dando conta, não está fazendo aquilo que deveria fazer, aí tudo bem, mas dê esse voto de confiança, acredite na escola”.

Da mesma forma que a escola tem dificuldade em avaliar seus alunos por outros meios que não suas notas e seu boletim, o mesmo fato pode ser observado na relação com as famílias. O resultado final deve ser quantificado, medido, não sendo possível o estabelecimento de critérios qualitativos para os processos de educação/socialização que se desenvolvem na escola.

É importante destacar que as construções apresentadas aqui se referem principalmente às experiências subjetivas dos professores, não implicam a inexistência do acompanhamento familiar objetivo. Pudemos notar a presença das famílias nas escolas em diversas ocasiões, bem como se questionado acerca de exemplos de participação, os professores imediatamente têm modelos representativos que saltam à memória. No entanto, estas contribuições não encontram eco na significação do trabalho por meio dos professores. Há sim uma supervalorização da falta, dos ausentes, ao mesmo tempo em que algumas presenças são tidas como invasões e ameaças. As disponibilidades de contato que oferecem oportunidades de ação conjunta, em geral, mal são percebidas ou são significadas como uma obrigação daqueles que a realizam.

3.1.4. Família é instituição falida

Outro indicador que consideramos de extrema importância é a família como “**instituição falida**”. Ao referirmo-nos dessa maneira à família, os professores

indicaram que suas funções não estariam sendo cumpridas a contento. Seriam estas funções, de acordo com os professores, principalmente oferecer condições de sociabilização e noções de hierarquia, bem como a continuidade dos trabalhos da escola, tanto reforçando seus treinamentos, quanto referendando as ações de seus atores.

Estas mesmas funções estão referendadas na pesquisa realizada pela revista *Nova Escola* (Gentile, 2007), que juntamente ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) entrevistou 500 educadores de escolas públicas e particulares entre 20 de junho e 19 de julho de 2007, em diversas localidades do Brasil, buscando investigar como os professores se relacionam com o trabalho, os alunos e a escola. A mesma pesquisa indicou que 47% dos professores consideram-se descontentes com a sobreposição de papéis em relação às famílias dos alunos.

Percebemos que as mudanças no modelo familiar ainda não foram significadas pelos professores como modelos válidos para o desenvolvimento e a educação de crianças e adolescentes. Parece-nos haver uma associação simbólica entre a falta da sacralização das famílias pelo matrimônio e uma fragilidade dos laços e das representações familiares. Assim, há como uma condenação para aqueles que não têm família estruturada, segundo o modelo nuclear patriarcal ao fracasso, ou ao menos ao enfrentamento de severas dificuldades, em seu processo educativo e de desenvolvimento como cidadãos.

Os professores indicam que esta mudança na família prevê a necessidade de mudança também na escola, mas sem saber exatamente indicar que mudanças são estas e para onde. Dessa forma, sem significar os atuais modelos familiares, não é possível compreender a qualidade de mudanças esperadas do ambiente escolar, como observamos na fala a seguir:

“É muito fácil o pai chegar aqui e jogar. Mas agora cabe a nós sensibilizar os pais (...). vamos marcar dois, três dias, trazer os pais, falar: ‘Oh, nosso papel é esse. E o seu? No educar, você participou do Dia da Sensibilização? O seu papel é esse (...)’. Vocês estão vendo o que está acontecendo, e por quê? Por causa da família moderna. Então vamos mudar também.”

A pesquisa apontou que a presença da família moderna na escola não é reconhecida, não se percebe de que forma dá conta de suas responsabilidades nem de acompanhar os alunos. Questionamos aqui se esta significação estará atribuída às

funções desempenhadas pela família, ou se a questão está na configuração da família, questão que consideramos pertencer à dimensão social da atualidade. É extremamente comum o questionamento acerca da configuração familiar, o que nos remete novamente ao levantado por Szymanski (2007) sobre a família pensada não corresponder à família vivida. Assim como observado pela autora, a não correspondência entre o pensado e o vivido, ou de outra forma, entre os desejos colocados como metas e a realidade vivenciada com os instrumentos possíveis para o sujeito, trazem conflito e sofrimento. Há necessidade de se reajustar o pensado, os modelos, para o que é compatível ao vivido pelos indivíduos. Assim, é assumido pelos professores um modelo familiar fundamentando no padrão tradicional patriarcal, sem crítica sobre a possibilidade de manutenção deste modelo, ou mesmo se a realidade dos modelos vivenciados pelo educando implicam prejuízo simplesmente pela configuração familiar. Ressaltamos a necessidade da crítica sobre os modelos possíveis em oposição à determinação de um modelo ideal a ser atingido. A capacidade de perceber os potenciais destas configurações contemporâneas de família constitui desafio aos educadores e representa um passo importante no relacionamento com estas mesmas famílias.

Quanto à ausência das funções familiares, indicamos a situação trazida pelo educador, de pais que somente se dão conta da reprovação de seus filhos no ato da matrícula no ano seguinte, burlando todas as estratégias desenvolvidas pela escola de contato com esta família. Esta ausência coloca os professores em posição de desamparo tanto quanto permite a percepção de desvalia de sua atuação. Este sentido pode ser observado nas seguintes falas de nossos professores:

“O que me incomoda mais (...) quando a família não está presente [é que] eu posso ensinar errado pra eles [alunos] que eles [os pais] não percebem... Pra família passa batido [o que é ensinado], me incomoda muito isso” (professor da Escola Histórica).

Prossegue no mesmo sentido uma professora da Escola Articulada:

“Eu tive uma aluna que reprovou e a mãe só ficou sabendo no outro ano. Ela ficou brava, foi procurar a orientadora, porque eu e a orientadora mandamos bilhete o ano inteiro e ela nunca assinou um bilhete, e a orientadora xerocava, lógico, e guardava. Aí quando ela chegou: ‘Meu filho vai reprovar?’.

A orientadora: ‘Vai, vai’. E no último dia eu liguei para ela, falei para ela vir que eu aguardava na escola com a orientadora, ela não compareceu. Aí quando ela foi questionar, eu falei assim, eu e a [orientadora]: ‘O mesmo valor que a senhora deu à escola, seu filho deu, ele não teve tempo’. Ela [a mãe] não falou nada, disse tchau. Ela tinha argumentos? Foi chamada o ano inteiro”.

Uma educadora desta escola nos chamou a atenção para “avanços” que levam os pais para longe da escola, referindo-se ao transporte escolar. Sua percepção passa pela seguinte fala:

“Outra coisa que eu vejo que afastou demais os pais foi o transporte escolar. Às vezes os pais nem levantam da cama e já estão apressando os filhos para pegar o ônibus. Então nem pra levar o filho na porta da escola, não faz. Então, eu acho que por um lado esse transporte escolar facilitou a vida de muita gente, mas em contra-partida afastou mais ainda os pais do envolvimento com o filho na escola. Pode ser que passe um ano sem os pais saberem se os filhos estão de fato entrando na escola, entende? Todo dia eu vejo alunos passeando do lado de fora da escola. Então os pais não têm mais essa responsabilidade, porque se eles levassem as crianças eles poderiam garantir que este entrou de fato no colégio, mas não, eles transferem essa responsabilidade para o tio do transporte, e o tio do transporte não tem obrigação nenhuma de ficar fiscalizando as crianças. Se o pai deixasse o seu filho aqui, aí sim a responsabilidade seria justamente da escola”.

Aqui é necessário destacar que o transporte é benefício do governo para a escola pública, recurso, mas não é explorado no seu potencial. Esta não exploração está vinculada às capacidades da escola até mesmo no que se refere ao pessoal. As escolas que participaram desta pesquisa não dispõem de pessoal que permita assunção da atividade de controle do transporte escolar. A ação em parceria com as famílias pode apresentar possibilidades para este procedimento, como vivenciamos em uma das escolas. Percebemos, no entanto, que por não conseguir dar conta da demanda que este benefício apresenta, a escola devolve para a família a responsabilidade pelo não aproveitamento do recurso. O compromisso deve ser compartilhado; pais poderiam contribuir na fiscalização. O que as famílias percebem como apoio, a escola percebe

como ausência. Acreditamos que, por meio do Conselho Escolar e da APM, a escola poderia articular este benefício, buscando auxílio em seus parceiros.

Destacamos a ausência real da família relatada pelo coordenador da Escola Histórica em um caso específico em que duas irmãs adolescentes respondiam uma pela outra na escola, mantendo sua frequência e desempenho, enquanto em sua casa sua mãe havia abandonado o lar em função de separação do marido, e o pai mais recentemente as havia também abandonado em função do alcoolismo. A preocupação da escola neste caso mantinha-se em oferecer suporte e evitar a evasão escolar, não acionando o conselho tutelar – considerando que a intervenção deste órgão poderia revelar quebra no vínculo de confiança das alunas com a escola e também a realocação destas crianças em abrigos poderia implicar na transferência para outra comunidade escolar. Esta realidade não é percebida por toda a escola, a informação não é compartilhada por falta de comunicação, não por segredo, indicando mais uma vez a dúvida da escola diante de uma situação em que suas ações apresentam duplicidade: se por um lado auxiliam, por outro podem prejudicar.

3.1.5. Descontinuidades

A partir das conversas com professores, incluindo os grupos focais, pudemos perceber que a distância entre escola e família não é meramente física, não ocorre apenas pela ausência das famílias na escola, mas esta distância se amplia a partir do que identificamos como **descontinuidades**. No processo identitário, percebemos a importância de alternar identificação e diferenciação por meio de modelos de referência. Aqui, os modelos de referência não se apresentam diferentes, apresentam-se descontínuos. As diferenças, quando articuladas e significadas por meio dos processos de comunicação, são construtivas, servem de instrumento para a formação identitária. Quando não significadas e articuladas, estas diferenças não são caracterizadas como tal, sendo percebidas aqui como descontinuidades, e abrem espaço para as mensagens duplas e os segredos, mas principalmente para os fatores de risco do uso de drogas.

Compreendendo a complementaridade de forma positiva, somando-se as características que faltam em um elemento ou instituição, às de outro elemento ou instituição, compreendemos que as diferenças, assim caracterizadas como diversidades, são benéficas à formação do indivíduo e à convivência social. Dessa maneira, uma

família que não consegue impor limites aos filhos pode optar por uma escola mais tradicional, reforçando estes atributos. Quando essa relação é adicionada à descontinuidade, as diferenças não são qualificadas como tal, e o processo passa a apresentar-se de forma confusa. O mesmo procedimento ocorre com diversos valores na interação entre indivíduos e instituições, quando não significados a partir da diversidade, incorrem em conflitos de autoridade.

Podemos destacar a fala de uma professora da Escola Articulada a respeito desta descontinuidade em relação a valores: *“Como trabalhar a ética se você não sabe qual a ética do pai do aluno? Para cada família é uma, e por isso é uma questão muito complexa. O que é ético para mim pode ser não ético para ele, e aí?”*.

Esta descontinuidade nas ações, principalmente no que se refere a valores, tem sido percebida como risco para a autoridade do professor e para a formação do aluno, assim como é possível verificar que a solução imaginada por este grupo dar-se-ia pela educação dos pais, a partir de seu ponto de vista, como vemos na fala de uma professora da Escola Articulada:

“E aí você vê que tem que passar por cima disso para continuar, porque a diferença é muito grande, para não chegar ao ponto de eu contestar o pai dele. ‘Olha, me desculpa, se você fosse meu filho, em casa, você ia fazer isso, isso e isso, e não ia fazer isso, isso e isso’. E é complicado para o professor chegar e dizer que o pai é que está equivocado, é uma linha muito fina, muito sensível, porque é algo que tem uma importância crucial naquela criança, então não tem limite, não tem essa separação. Teria, sim, se a família fosse presente na escola. Aí poderia, porque: ‘Oh, você vai fazer lição e não aquilo e aquilo e aquilo’, entendeu?”.

Em outro momento, percebemos que os professores chegam a identificar a necessidade desta complementaridade, veem caminho pelo diálogo, mas não conseguem articular este diálogo, a mesma fala apresentada anteriormente quando nos referimos à disputa de poder, aqui mostra a crença em uma possibilidade de mudança:

*“A gente só consegue alcançar esse **equilíbrio de responsabilidades dialogando com a família**. Eu tento fazer a minha parte, agora, talvez a gente tenha que chegar num ponto – acho que vocês aqui estão lembradas de uns casos antigos –*

*de ir até a casa da criança. Então só com o diálogo que a gente pode parar e falar: Não, isso é função da escola. (...) Nós e os pais estamos numa espécie de cabo de guerra, e no meio está a criança. O que eu estou tentando dizer pros pais é que nós estamos puxando do mesmo lado, e não de lados diferentes. Nós temos que trabalhar juntos para a educação dos alunos. **Os pais e os professores têm que se complementar.** Em casa os pais têm que ensinar o filho a conferir o seu material, a criar o hábito de fazer os deveres, de despertar neles o interesse pela matéria, porque é isso que vai fazer o aluno estar cada vez mais presente na sala de aula; o meu dever é estar sempre na sala de aula com a minha matéria preparada da forma mais prazerosa possível. Então se nós andarmos juntos a gente consegue. Porque eu não acho que o papel da escola comece aqui e o da família ali, os dois têm de caminhar juntos.”*

Noutro momento, a descontinuidade aparece voltada à disciplina e à regulação da criança/adolescente, quando uma professora da Escola Articulada relata o fato de um de seus alunos (de cerca de 8 anos) comentar com colegas sobre um jogo de videogame bastante violento, que apresenta temas como prostituição e tráfico de drogas, que segundo sua informação seria indicado apenas para maiores de 18 anos:

“Por exemplo, essa coisa do autocontrole. A professora questionou e trouxe uma citação de sala de aula. Mas quem define é a família, quem vai deixar o menino usar um jogo de 18 anos está lá. Tem coisas em que a gente esbarra, mas acho que grande parte delas dá para desenvolver”.

Os efeitos desta descontinuidade são percebidos na manifestação da violência. Os professores reconhecem as consequências da descontinuidade, apontam caminhos para reduzi-la, mas não se encontram satisfeitos com as soluções atuais, já que suas expectativas vêm carregadas mais uma vez de severa crítica:

“Todo ano a gente espera ter mais pais na reunião. Muitas coisas já foram colocadas: como a questão da cooperação com a família, assim, que a escola coopere mas que a família também esteja predisposta a ajudar. Porque aqui o progresso se faz em grupo, com os pais e os professores. É difícil fazer sozinhos, porque os pais vêm aqui às reuniões e só criticam, quer dizer do mesmo jeito

que você vem para criticar você também tem que elogiar e apontar os pontos positivos. E também tem a questão da autoridade, porque às vezes a autoridade que o professor exerce sobre o aluno não é a mesma que os pais gostariam. Então o que acontece? O aluno enfrenta o professor.

Consideramos por fim que este **jogo de empurra**, manifesto na relação entre professores e famílias, é reflexo do **jogo de empurra** subjetivo vivenciado por professores e familiares, como indivíduos complexos envolvidos em uma relação complexa com o desenvolvimento de outras individualidades e identidades, sob as quais é possível exercer influência, mas não controle. Faz-se mais uma vez necessário colocar em questão as próprias identidades/individualidades para poder “limpar” as relações dos sentidos não percebidos, das representações sem criação/recriação de si mesmos.

Ciampa (1987) nos traz a compreensão de *identidade pressuposta* como condição do estabelecimento das relações. Seria por meio desta suposição de identidade que os relacionamentos e as filiações ocorreriam em primeira instância, para que seja possível o estabelecimento da relação e a partir da subjetivação desta ocorra novo processo de identificação. Se, por um lado, não é possível separar o elemento de sua representação, sendo a interpretação parte constituinte do indivíduo representado, de outro lado essa representação é tão dinâmica quanto podem ser as relações estabelecidas por este indivíduo, ao mesmo tempo constituídas e constituintes da dita representação.

Assim, compreendemos que ao mesmo tempo em que há percepção e construção do jogo de empurra, há também movimentos de busca de reconhecimento de si e de sua condição, fato essencial para promover mudanças tanto na subjetivação quanto na ação. E, dessa forma, passamos à próxima zona de sentido.

3.2. Busca de reconhecimento

*“Socorro, não estou sentindo nada
Nem medo, nem calor, nem fogo
Não vai dar mais pra chorar, nem pra rir
Socorro, alguma alma, mesmo que penada
Me entregue suas penas
Já não sinto amor, nem dor, já não sinto nada
Socorro, alguém me dê um coração*

Que esse já não bate, nem apanha

(...)

Em tantos sentimentos

Deve ter algum que sirva

Socorro, alguma rua que me dê sentido”

(Socorro – Arnaldo Antunes e Alice Ruiz)

O processo de construção de informação identificando novos indicadores de sentido permitiu emergir uma segunda zona de sentido, denominada **busca de reconhecimento**. Esta zona de sentido sustenta-se pelos indicadores: **identidade e estratégias**.

A tarefa educativa familiar é trazida por Omer (2002) por meio do conceito de presença parental. Esta seria a presença ativa das figuras parentais, imbuídas do papel parental e preservando sua individualidade. Para ser efetiva, deve proporcionar diretrizes para ação, continência emocional e ser exigente, oferecendo limites e desafios. Este conjunto é legitimado pelo exercício da autoridade sem violência. Caberia, ainda, às figuras parentais a mediação das relações entre a família e os profissionais a ela vinculados (médicos, educadores etc.).

Estendendo este conceito à escola, encontramos a primeira dificuldade em assumir o papel de educador. Este não está claro para grande parte dos professores, que acreditam que esta assunção implica a perda de sua individualidade ou a assunção das funções parentais.

3.2.1. Identidade

Compreendendo que a identidade do educador é construída em suas relações e ações, em composição com sua historicidade, percebemos que há uma busca de valorização desta identidade nas suas relações. Retomemos o processo de formação do educador, em que não há a assunção gradual de responsabilidades e o treino desta nova identidade, e temos uma das possíveis leituras sobre a contínua busca de reconhecimento do educador. Outra dimensão desta busca encontra-se na indefinição de suas funções como educador. Como vimos na zona de sentido anterior, os professores oscilam entre ser “capazes de tudo e mais um pouco” e ser aqueles que querem apenas

cumprir seu horário, transmitir seu conteúdo (realizar o instrucionismo) e receber justo pagamento por sua função.

Mas, assim como as famílias mudaram, as instituições de ensino também o fizeram e os professores também sofreram ajustes em suas funções e em seus papéis. Lino Macedo, professor de psicologia da Universidade de São Paulo (USP) é citado pela reportagem de Gentile (2007): “A sociedade mudou e, hoje, o papel de quem está à frente de uma sala de aula também é educar e dar carinho. Se todos perceberem que isso existe – e não é um bicho-de-sete-cabeças – a angústia diminui” (p. 35).

Ainda sobre essas mudanças da sociedade e das expectativas sobre o trabalho em educação, destacamos a contribuição de uma professora da Escola Articulada:

“É a situação relacionada com a sociedade que ela está falando, então não existe educação ideal, não existe governo ideal. A educação é objetiva? Não. Então o ser humano depende da sociedade, da cultura que você faz parte, que você reproduz, o professor não está longe disso, não está fora da bola, está dentro da bola. Então assim, você depende daquilo, só que você tem contato com aquilo. Você lida com um material que vem de dentro dessa família, entendeu? A situação toda é passiva, só que você não tem um contato comigo, porque é delegado para você fazer, deduzir, e às vezes a dedução é errada.”

Morin (2000) nos traz como uma das tarefas da educação tornar visíveis o contexto (a inserção sócio-histórica), o global (conjunto fornecedor de sentido, como sociedade), o multidimensional e o complexo (união entre unidade e multiplicidade, o tecido que articula as dimensões e se retroalimenta). Assim, a identidade do educador se daria em mudança tanto quanto passaria pela necessidade de uma compreensão da mudança dos tempos e das dimensões do contexto e a dimensão global. Esta tarefa educacional visa preparar o indivíduo para o mundo, mas não impede os erros de conhecimento.

A respeito da compreensão do educador sobre sua **identidade**, pudemos perceber que a partir do estímulo oferecido pelo grupo focal houve um resgate de suas referências quanto à identidade de educador. Convivendo com a percepção intensa da cobrança, no decorrer do trabalho de campo em que oferecemos espaços de escuta e de valorização dos professores como educadores e atores importantes na prevenção do uso de drogas, pudemos perceber que se abriu espaço para a percepção do valor atribuído

aos educadores, tanto por experiências com seus alunos, quanto no resgate da experiência com seus professores no próprio processo educativo. Este sentido pode ser percebido na seguinte fala: “... e tem outra questão, tem muitos professores, até nós mesmos, nós tivemos uma formação autoritária. Então quando parte pra uma prática do diálogo, nós não sabemos fazer, não aprendemos isso” (professor da Escola Histórica).

Penso, Costa e Ribeiro (2008) desenvolvem estudo acerca da transmissão transgeracional, indicando que as famílias constroem mitos e regras a partir das quais sua cultura e identidade são mantidas. Assim também ocorre em relação a outros modelos, como os relacionados ao papel educativo. A reprodução desses modelos, surge como possibilidade de estruturação de uma identidade de educador, reproduzindo aspectos de suas experiências enquanto educandos agora no papel de educadores. Somente oferecemos aquilo que possuímos. Assim temos como única opção a reprodução de papéis, tais como os vivenciamos anteriormente, até que outra significação abra um espaço de possibilidades de ação diferenciado.

Trindade e Bucher-Maluschke (2008) nos trazem sob o aspecto sistêmico-familiar que em uma família alcoólica – acrescentamos as dependências de outras drogas – as condutas vinculadas ao alcoolismo convertem-se em princípios organizadores, em torno do qual a família se estrutura, compondo a identidade da família. Esta informação reforça o aspecto transgeracional do uso de drogas, uma vez que a identidade da família tende a ser mantida quando da reconstituição familiar e também do casamento dos filhos.

Outra professora desta escola prossegue refletindo sobre sua história e a partir dela sobre suas ações:

“Eu lembro , tinha um professor de matemática que ele falava assim: ‘menina, (eu vim de Goiás pequena, não conhecia muita coisa) você deve comer muito mocotó, que mocotó é muito bom pra mente e você é ótima pra fazer cálculo’. Na hora, fiquei com vergonha, mas eu queria dizer pra ele que eu não sabia o que era mocotó, né? Mas por ele me falar que eu era boa pra calcular, me elogiando, (..) então, essa questão do elogio... Como é importante!”

Gutierra (2003) nos traz a dimensão das figuras de referência, a partir da compreensão psicanalítica da transferência, localizando no professor um “modelo”,

tanto representando a figura paterna quanto carregando em si o lugar de Ideal-do-Eu. Ocupar esta posição de figura de referência encerra em si uma grande responsabilidade por parte dos professores que experimentam esta experiência como alunos, mas dificilmente significam esta experiência agora no papel de professor. Assumir este papel na transferência exige a comparação com seus modelos e a revisão de sua história, observando a ascensão a outros postos nas relações, implica observar a concretização da alterização. A autora defende que o aluno outorga ao professor poder ao identificar nesta figura traços ideais. Acrescentamos a necessidade de o próprio professor reconhecer em si características que os permitam colocar-se em situação de deflagrar esta identificação.

A partir de suas experiências em outras escolas, buscaram referência na relação com os alunos e com suas próprias famílias:

“Assim... Passei por experiência que... Eu tive grupo saindo de sala com cinco alunos e aí eu perguntei: ‘Onde vocês vão?’ ‘Vamo bebe água professor, tamo com sede’. Mas todos de uma vez? E aí eu falei: ‘Não dá pra vocês voltarem e sair um de cada vez e quando um voltar o outro vai?’ Eles falaram: ‘Tudo bem, já que cê quer assim’. Voltaram. Saiu um de cada vez, fizeram exatamente como eu pedi. Então... Eles têm alguma coisa diferente, não sei se a questão da família que é mais humilde e aí dá mais valor à criação...” (professor da Escola Histórica).

Os professores também trouxeram como dimensão de sua identidade, sua percepção das diferenças entre a escola pública e a particular, por meio da observação de suas relações com a escola e com as famílias, como podemos observar na fala da professora da Escola Articulada:

“eu trabalhei numa escola particular há bastante tempo, (...) eu senti a diferença assim na escola particular, naquela época, que já faz tempo, ela difere da pública porque tudo que você pede está ali, isso com certeza. (...) tinha uma grande cobrança sim, só que até o procedimento de atendimento de pais é diferente. O pai não tem esse acesso que ele tem na escola pública, não. (...) primeiro para ele chegar e falar com o professor, havia todo um procedimento

antes, ele falava com a direção, o orientador, e só em último caso que ele falaria com o professor. E não tem esse acesso de entrar a hora que quer e sair da escola, não. É fechado, tem o portão, o porteiro ali, muito diferente da escola pública. (...) eu nunca tive problemas, por exemplo, de dever, nada disso estar pronto. O professor, na época dela, pediu o dever, está pronto. Mas por quê? Mesmo que os pais de lá não tenham tempo, eles têm condição financeira de pagar um professor, ajudar a acompanhar o menino em casa, tem dinheiro para pagar tudo, e ele quer o resultado. Então incentiva. Por quê? Porque tem todo um suporte por trás, não do pai e da mãe, mas que seja da terceira, quarta, quinta pessoa que tinha, entendeu? E você viu como o negocio é bem diferente da escola pública, se o menino tinha um arranhãozinho, o pai queria saber, só que o atendimento não é com o professor, o professor é a ultima pessoa com quem falava. Agora, hoje em dia eu não sei como é que está. Mas também tem a questão, ele está pagando, ele cobra. E também a cobrança de um diretor de escola particular é bem maior que na escola pública, você tem que fazer tudo a tempo e hora. É agora, é agora, tá pronto. A diferença é essa, até porque o pai paga caro, ele quer o resultado e acabou”.

As diferentes demandas e realidades são percebidas e significadas como inferioridades da escola pública sobre a privada, na ação dos professores, em seu cotidiano:

(...) às vezes eu fico pensando por que que é tão diferente na escola pública e na escola particular. E é porque a escola particular eles não podem jogar as responsabilidades dos gastos para os professores. Então lá eles têm muito material, muito material e de melhor qualidade. Também tem o fato de que na escola particular você paga para não ter as responsabilidades de cuidar da manutenção da escola, já na pública, se é pública, é um patrimônio de todos, então todos tem de zelar pelo bem da escola. O que falta então é criar aquela imagem da “importância da escola”, porque eu lembro que no meu tempo de escola tinha essa imagem, mas hoje eu não vejo mais isso. E quem que tem maior influência e pode pregar essa imagem? Os pais.” (professora da Escola Articulada).

É necessário observar que a demanda constituinte da identidade destes professores não está somente na sociedade ou nas famílias, mas também na relação com os alunos e que existe uma relação de subserviência com alunos da escola particular:

“Por outro lado, na escola particular o professor fica mais exposto aos alunos, em função de um vínculo mais direto: Mas também em São Paulo, por exemplo, falava-se em segundo grau. (...) Os meninos querem mandar no professor, que eles estão pagando, você é empregado, o professor é visto como empregado deles.” (Escola Articulada)

Esta reflexão nos traz uma relação diferenciada com as famílias, apesar de mantidas as cobranças pelo produto educação, há uma continuidade no processo educacional, com mais investimento, aqui identificado pelo investimento financeiro. A identidade do professor na escola particular está devidamente apoiada por um sistema de proteção da escola.

Na escola pública, os professores revelam que se conta com a proteção criada a partir do processo educativo e, em primeira instância, delegado às famílias, mas também vinculado aos professores historicamente:

A educação começa no berço. Quem educa é a família, é ela que começa. A escola aperfeiçoa e continua, mas eu acredito que esta questão de educar tem que ser responsabilidade da família. Mas não deixando só por conta da família, porque senão não existia escola, certo? Há muitos anos atrás, no início, na questão ‘escola’, antes dessa existir existia já o professor. E o professor ia até em casa. Então não tinha uma instituição definida como a escola, o que existia era o professor, que ia até as casas dar essa complementação. (professora da Escola Articulada)

Colaborações de Kuenzer (1999) nos indicam a falta de um modelo *a priori* de formação de professores, mas a coexistência de vários modelos que se modificam em função do modelo político vigente, das “*concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios*” (p. 166). Com o enfoque na perspectiva

da dominância de um modelo, uma concepção específica, como propõe este autor, nos deparamos hoje na escola pública com professores formados em diferentes instituições, em diferentes momentos e, portanto, seguindo diferentes concepções e formados a partir de demandas distintas da sociedade.

A demanda atual é bastante grande e exige a formação continuada do educador, a atenção a diversas questões sociais e de formação cidadã. Ao mesmo tempo, é preciso acompanhar as mudanças nas famílias. Podemos indicar, portanto, o acúmulo de demandas e a falta de investimento em um processo de construção e reconstrução identitário diante dessas demandas.

Nossos professores apontam para a influência de um modelo político e paradigmático totalitário em sua formação. Muitos dos professores atuantes – em função de sua faixa etária – tiveram sua formação sob a influência da ditadura, seja durante sua vigência ou mesmo após esta. A percepção dos professores a respeito deste dado pode ser observada pela seguinte fala de um professor da Escola Histórica:

“A gente... Como é que a gente tem uma ideologia específica e a gente é criado de forma específica e às vezes a gente não consegue colocar em prática tudo que a gente pensa e a gente gostaria, porque a gente foi criado num sistema diferente, então nossa tendência é atuar daquela mesma forma, mesmo que a gente já não concorde com aquela forma que a gente foi criada. Não sei se acontece com vocês, mas comigo... É recorrente, né?”

Este modelo autoritário e a conseqüente oposição, libertária, provocaram a formação de um grupo de professores, que atendia a demanda restrita de reprodução de conteúdos, e outra gama de professores que primava pela liberdade de expressão e pela possibilidade de discussão e construção coletiva de regras. Professores dos dois grupos apontam para a falta de reflexão sobre as condições atuais de regras e limites, indicando outra demanda imposta à formação integral, a reflexão sobre as liberdades e as suas conseqüências individuais e sociais:

“Tem a liberdade, mas não discutimos ela né? Vivida né? Vivida até certo ponto, porque há também o movimento da liberdade ser aceita, é diferente. A liberdade do outro não é fornecida por conta própria, outro dia aqui a professora, outro dia aqui, sobre a noite, falando que um aluno pegou, filmou

ela no turno da manhã e colocou na Internet. (...) Então, a liberdade pessoal acaba sendo uma montagem, não tem nada de conjunto. Cadê o respeito de fazer o que a gente ta fazendo aqui, de passar e rever procedimentos e explicar o que ta acontecendo, pedir a colaboração de vocês e conversar a respeito, tem que ter esse processo. Isso, tem que ter esse processo, às vezes o que falta nas escolas é o conhecimento, orientação.” (Escola Histórica)

A identidade desses professores, portanto, não pode ser considerada senão em sua individualidade, por meio de sua própria história e de sua inserção social. Há em comum, no entanto, discussão sobre as funções do professor, fator incluso no que consideramos demanda social para esta classe. Esta reflexão pode ser observada na fala seguinte:

“É, eu acho que ela usou a palavra que é especificamente para esse conceito de educação, trabalhar com formação de indivíduos. E acho que a grande diferença de família e de escola é (...) trabalhar com a formação de indivíduos através da aquisição de um conhecimento sistematizado, porque conhecimento, a informação, está em tudo quanto é canto. Agora, cabe a escola a sistematização desses conteúdos, desses conhecimentos, dessas coisas que vão... assim... o que você precisa, o que está previsto no currículo, o que trabalhar dentro de um período de tempo. Eu acho que a diferença de papéis é formar indivíduos através dessa aquisição de conhecimento sistematizado. Agora, pensando em indivíduos, entra aí outra discussão. Que indivíduo? Que perfil de indivíduo a gente quer formar? Que cidadão é esse que a gente quer contribuir para a nossa sociedade? A sociedade está uma droga, está isso e aquilo. Tá bom. Então o que a gente espera da próxima geração de alunos? Eu acho que essa clareza do que a gente espera é que vai definir os temas, as coisas que a gente vai discutindo, que vai entrelaçando essa questão do conteúdo sistematizado, que vai recheando, porque o conteúdo sistematizado está aqui. Tem vários aspectos a serem contemplados na quarta série, por exemplo, mas a forma como você vai fazer isso tem a ver com o perfil de cidadão, de indivíduo, que você quer contribuir para formar. Eu acho que esse é o papel da escola, contribuir” (professora da Escola Articulada).

Ainda sobre a significação dos diferentes contextos sociais e políticos e das diferentes demandas dos pais à escola que implicam novas competências e responsabilidades que deveriam guiar o processo de formação destes professores, destacamos o seguinte depoimento:

“A gente se sente assim, porque eu acho que a gente foi sendo muito cobrada, cada vez mais você tem que assumir papéis. (...) Eu tenho 22 anos de sala de aula, eu colocava claramente, acho isso engraçado, o professor é médico, é professor, é dentista, é advogado, é policial, ele é tudo, e você tem que resolver tudo. (...) Então eu vejo muito a escola pública com vários perfis de pais. Tem aquele que quer cobrar, quer que você trabalhe, não interessa a forma, se vira. Tem aquele que fala: “se você mantiver meu filho aí, no depósito de menino, sem me dar trabalho, você é ótimo”, a partir do momento em que você apresenta alguma coisa sobre o filho, não, você não é nada. Você vira bom e ruim assim num piscar de olhos” (Escola Articulada).

A composição entre as demandas, a historicidade de cada professor e sua consequente individualidade é reconhecida e articulada em forma do perfil de professor, como vemos a seguir:

“quando ah... Falo do início do planejamento, do trabalho do professor, né? Do trabalho braçal, mas como professor vai falar isso, dele mesmo, então... O perfil do professor tem que ser flexível, claro, deve ser. Claro que você tem seus paradigmas, seus preceitos, ce tem seus valores, ce tem seu cunho político, ce tem que entrar na sala com tudo isso, ce não é uma pessoa alienada, né? E tem a responsabilidade de formar o cidadão comum, mas diante de situações diferentes, faixas etárias diferentes, alunos diferentes e realidades diferentes...”
(professor da Escola Histórica)

Kuenzer (1999) explicita as diferenças no perfil de professores formados sob a influência de modelos político-econômicos laborais e os formados atualmente, descrevendo os primeiros como animadores, com competência para expor e cativar a atenção dos alunos; e dos demais sob a demanda de agregar estas competências, atuar na seleção de conteúdos, organização de situações de aprendizagem com base nos saberes dos alunos e na compreensão contextual da realidade. Podemos aqui relacionar esta atual demanda com as contribuições de Morin (2000), que nos apresenta como

deveres da educação: “Armar cada um para o combate vital para a lucidez” (p. 33) – referindo-se à tarefa de construir um sistema de ideias, de racionalidade, de paradigmas e de percepção capaz de enfrentar os erros do conhecimento e as prisões culturais do *imprinting*; e, como outro importante dever da educação, tornar claro o contexto global (conjunto fornecedor de sentido, como sociedade), multidimensional e complexo (união entre unidade e multiplicidade, o tecido que articula as dimensões e se retroalimenta).

A ausência de reflexão e significação das modificações nas demandas de formação e conseqüentemente da identidade do professor somam-se às dificuldades cotidianas, contribuindo para o desenvolvimento do esgotamento profissional descrito por McNamee (1997), manifesto pelos professores pela observação do adoecimento:

“E aí eu acho que entra uma outra pergunta que você fez, Naiá, sobre qual é o limite do papel da escola, do papel do professor. Aí entra também a questão dos limites [ou da falta de limites] e das cobranças... com tudo isso, você vai ficando desmotivado, você vai ficando triste, você vai adoecendo, sabe? E aí, lá pelas tantas, você fala: ‘Gente, eu vou me doar tanto para quê?’”(professora da Escola Articulada).

Outra professora dessa mesma escola confirma:

“Eu não sei o que cabe aqui, eu não sei o papel de vocês nesse projeto, mas eu senti assim, a família moderna, que antigamente a mãe tomava conta dos filhos e o pai trabalhava, hoje não, todo mundo trabalhando, então sobrou para quem? A escola. Quem está adoecendo? O professor” (Escola Articulada).

As propostas de Kuenzer (1999) como algumas das soluções no que tange à formação de professores são: a revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), a flexibilização relativa nos programas de formação e o incentivo à participação dos docentes na pesquisa e na formação continuada. Em outro momento, McNamee (1997) propõe a adoção de modelos conversacionais com a participação de parceiros externos à escola, no sentido de equalizar as demandas sociais às dos dirigentes e dos próprios profissionais – no caso os professores – colocando em questão também as condições reais e locais para a realização desta demanda.

Uma possibilidade de aproximação a esta proposta pode ser observada na Escola Articulada, ao desenvolver em parceria com o Conselho Escolar um questionário dirigido aos pais, questionando o perfil dos alunos e as expectativas das famílias sobre o trabalho da escola. O questionário abre espaço para as necessidades dos professores; a partir da possibilidade do olhar do outro se abre espaço para ouvir nossas próprias manifestações:

*“O questionário foi elaborado, pelo que eu entendi, a partir de um conselho [de pais e da direção], então não foi uma iniciativa do [grupo de professores] (...). E quanto ao grupo, pelo menos assim, olhando aqui para as informações que eu tenho, a maior parte são pessoas novas na escola. Então tem que pensar: qual foi o objetivo de elaborar esse questionário? Foi para conhecer o perfil do aluno? Foi para saber a expectativa?(...) Por outro lado, eu penso que é uma via de mão dupla,(...) pelo que eu vi, a família, o aluno, traz esse sentimento para o professor de estar abarcando coisas demais. E aí eu acho que a importância de um momento como esse não está comprovada no questionário, mas de **ouvir um pouco o professor, porque aí é pilha de momento**. Tá bom, o que a gente precisa discutir é o que nós queremos como escola. O dever da família, do professor, todos, o que nós queremos como escola. (...) nem sempre essas expectativas vão poder ser atendidas por nós aqui, por questões... e aí a gente termina longe daquilo, a gente corre o risco de se perder, de estar longe daquilo que é essencial. Então acho que seria importante essa discussão anterior: o que a gente está querendo da nossa escola nos próximos anos. (...) Eu acho que isso é um diferencial, ter essa via de mão dupla, mas para isso a gente precisa saber aonde quer chegar. Senão, dá no coelhinho da... Alice, né? Do País das Maravilhas? **‘Qual o caminho que eu vou?’**. **Depende de aonde a gente está indo, porque caminhos tem um monte**” (Escola Articulada).*

Ao mesmo tempo em que o questionário abre a possibilidade de discutir questões dos professores, estabelece um compromisso com a história da escola e de seu projeto educacional, sua legitimidade é discutida. As iniciativas da escola e dos pais não são reconhecidas pelos professores, mas não poderiam mesmo ser já que há uma flutuação de personagens neste grupo ano a ano. O vínculo não é feito com a escola diretamente, é reforçado em sua identidade o vínculo com o estado – como funcionário

público. Há discussão sobre este espaço de reflexão necessário para a identidade do professor. Um espaço necessário, mas pouco utilizado, pouco aproveitado, já que as atividades de professor acabam quando acaba o período letivo, ou seja, a reflexão que caracterizaria a assunção do papel de educador é deixada na dimensão do desejo, e a falta de concretização dessa ação demonstra a relação dual com a identidade de educador – fica no desejo, não na ação, que segundo Freire (1979) definiria o compromisso e, portanto, esta identidade.

Em nossa pesquisa, observamos ainda o questionamento dos professores acerca das diferenças entre ser professor e ser educador:

“Se eu estou passando no pátio e vejo um aluno que não é da minha classe destruindo uma lixeira, um bem público e eu paro para chamar a sua atenção, eu estou exercendo um papel de educadora. (...) Porque ele está destruindo um bem público, e eu acho que é meu dever como educadora orientar. Ou seja, a educação é muito ampla, e eu não me considero professora, eu me considero educadora” (Escola Articulada).

Observamos que se somam às demandas do professor as demandas da educação integral, do compromisso social e questionamos se a demanda atual passou da formação de professores para a formação de educadores. Neste caso, a sociedade estaria cobrando de um grupo de professores, formados em torno de competências específicas, a atuação correspondente a outra formação, gerando uma demanda impossível de ser atendida plenamente.

As reflexões sobre este processo dirigem-se também às famílias, na expectativa de que seu olhar lhes confira a significação não encontrada em seu processo identitário. A reflexão dos professores da Escola Articulada voltou-se em determinado momento ao questionário que havia sido elaborado na escola e encaminhado às famílias, o qual perguntava acerca das expectativas sobre a escola:

“O questionário é um momento para você aperfeiçoar a sua consciência, né? Para você saber onde amaciar todo o grupo. Mas você também tem que ter a consciência de que algumas questões você pode rever, até para o seu crescimento. Como a [outra professora] colocou em determinado momento ali, a gente está sempre em um processo de aprendizagem. (...) a gente ensina mas

*aprende também. Eu sempre coloquei muito isso para os meus alunos. O momento em que eu ensino, eu muito aprendo também, e às vezes o aluno contribui imensamente com você, te ensina coisas, o menino, que você nem atinava para a questão. Mas você tem que ter essa pré-disposição do ir e vir. Se você não tem essa abertura, essa predisposição do refletir, do ir e vir, daquele feedback, aí não tem ação. Tem que ser ação e reação, vamos pensar sobre isso. Sobre isso eu acho que tem razão, sobre isso eu acho que o questionário não tem razão [refletindo sobre a validade dos resultados do questionário para sua prática], isso eu vou buscar melhorar, isso eu acho que é parte da família, a família que tem que melhorar, **então vamos ver o que a gente pode contribuir com a família para que haja melhora**".*

3.2.2. Estratégias

A observação sobre a percepção das famílias pelas críticas e cobranças não fecha as possibilidades de contato e colaboração, mas estas se apresentam imbuídas de extrema necessidade de cautela. Acerca desta percepção, destacamos o indicador *estratégias*, percebido em todas as situações em que se pensava nas possibilidades de atividades que promovessem o encontro entre as famílias e a escola.

Este sentido pode ser diretamente observado na adoção do nome **Com_Tato** para o evento realizado pela Escola Histórica em parceria com nossa equipe de pesquisa, visando promover um encontro entre escolas e famílias desvinculados do boletim. Este nome, segundo a educadora que o sugeriu, confere a oportunidade de aproximação, mas com cuidado, com respeito.

Acerca deste evento, destacamos a fala da vice-diretora:

"e assim, algumas estratégias que a gente tá pensando pra que eles venham e depois pra que eles venham novamente [...]Conseguí hoje com os alunos de enfermagem do colégio Rio Branco que ele venham aferir pressão e provavelmente fazer glicemia, o teste de glicemia, o teste de glicemia, tá dependendo de eu conseguir material com um laboratório que eu vou ligar agora. Mas aí é outra forma deles virem né? Tem os sorteios de prêmios também..."

Complementada pela fala de uma das professoras de artes:

“o dia que teve a exposição na reunião. Teve a reunião, depois a entrega de boletins, né? Então nós colocamos a exposição lá no pátio, porque ah foi uma idéia [da vice diretora], né? de colocar lá e não colocar nas salas. E aí os pais... eu achei que assim, que nenhum ia vê não. Vão ficar de longe ou vão embora, mas a gente pôde observar que alguns ficaram e olharam.”

Ainda que a escola esteja posicionada entre a incompreensão sobre as demandas e sua capacidade de atendê-las, é possível observar o estabelecimento de **estratégias objetivas e subjetivas** para a ação dos professores. Dentre estas estratégias, destacamos o **afeto** presente na relação entre professores e alunos, pelo reconhecimento de seu empenho, de suas qualidades, como observamos na fala de uma das professoras da Escola Articulada:

*“(...). A informação chega hoje numa turbina de velocidade, entendeu? Você entra na sala e os meninos estão querendo contato com a internet, enciclopédia, tal, você tem que estar com aquele feedback constante, porque ele cobra de você isso. Mas gente, eu não sou enciclopédia. Aí diz: ‘Ah, eu tenho que saber’. Não, não tenho que saber, eu vou procurar saber para te dizer. Que nem na época da informática, que era pior ainda, porque como eu era professora de informática, eles achavam que tinha que saber tudo. Eu falava: ‘Não sei, vou pesquisar e na próxima aula eu te digo’. Aí eu ia, né: ‘Você lembrou?’. ‘Lembrei, mas eu não sei’. Aí eles: ‘Mas nossa, a senhora foi extremamente reflexiva’. Então traz esse sentimento da mesma forma, **você cria um vínculo de afetividade com os alunos como se faz com os seus filhos**, dotado de todos os sentimentos que pertencem aos pais você tem com os seus alunos, só que a diferença é: a gente tem que refletir sobre aquilo a todo momento, e sempre ponderar e procurar ver se a sua prática está correta, se a ética está alcançando objetivos”.*

Em outro momento, prossegue outra professora da Escola Articulada:

“Então eu acho aquela coisa toda bonita, porque é a primeira vez que eu pego a primeira série, e eu senti um amadurecimento muito grande, pra mim isso é uma experiência maravilhosa, porque eu não me canso tanto. O tempo que eu vou estipular e ver ali como eu vou fazer pra que eles entendam o que eu quero passar para eles com mais facilidade. Mas assim, é outro tipo de trabalho. Agora, a educação infantil para mim é uma espécie de amor, de doação, de doação mesmo, porque senão, não dá” (Escola Articulada).

As **estratégias** também se relacionam ao que vai ou não funcionar na relação com os pais, como expresso na fala de uma professora da Escola Articulada:

*“As coisas só funcionam quando cada um dá a sua contribuição. Não adianta eu dou a minha, a [outra professora] dá a dela, não querem a sua, não precisa, entendeu? Porque acho que, **unidos todos no mesmo ideal**, pensando da mesma forma, **eu acho que somos mais fortes, mais capazes de fazer alguma coisa**. Se a gente também quer ver mudança, se a gente acha que as coisas não estão boas, eu acho que a gente também tem que iniciar o processo de mudança. Porque só reclamar, eu penso assim, só reclamar que não está bom e não dar a minha contribuição para a mudança, estou sendo mais uma a engrossar as fileiras do ‘Tá, está bom sim’, porque não está bom, mas eu também não contribuo com nada, nem com tirar isso daqui para cá para melhorar a vida de alguém.”*

E esta estratégia é cobrada do Estado, na forma de capacitação para atender às demandas sociais, e também na presença de parceiros, o que pode ser percebido na expressão de uma professora da Escola Articulada:

*“Eu sinto assim... Como se fosse um apelo da comunidade brasileira atual. Assim, é o professor brasileiro já tem um melhor salário, já tem um monte de demanda... Mas é necessário essa articulação, porque é muito poder mesmo que a escola pode mobilizar, se a escola organizada, os professores organizados se mobilizam é como a gente pensar na rede, a teoria se estende mesmo. Assim, você mexe com a criancinha aqui, ela vai e mexe com a família dela, vai mexer muita gente, **a escola tem esse poder de ser realmente um pólo, um centro, né?**”*

*E a comunidade brasileira tá precisando disso. O governo não sei quando que vai capacitar mais o professor brasileiro, outras questões, quando que vai tá ensinando os direitos sociais ... Quando uma vez ou outra é que aparece uma universidade junto, apoiando, mas realmente **a comunidade tá precisando dessa força, dessa orientação**".*

Ao pensarmos nas possibilidades de formação continuada que o governo tem oferecido aos professores, nos deparamos com o ensino a distância em muitos dos projetos disponibilizados para professores, principalmente da rede pública. O modelo de educação a distância diferencia-se do modelo tradicional de ensino, ao tirar do centro o professor e investir em um **processo de aprendizado em cooperação**. Moraes (2003) propõe diferenciação entre o método tradicional de ensino, caracterizado por um formato piramidal em que o professor é o centro, e um modelo atual, utilizado no ensino a distância, em que é formada uma rede de cooperação intelectual onde todos aprendem, até mesmo o professor. Nesta nova escola, a inovação encontra-se na posição de ser ouvido, alcançada pelo aluno/aprendiz. Sob esta ótica, a autora propõe: "... é preciso educar para que o aprendiz tenha condições de enfrentar as adversidades e desenvolver a sua autonomia e criatividade para que possa ser capaz de resolver os seus problemas mais prementes e inventar o que precisa ser inventado" (Moraes, 2003, p. 24).

Moraes (2003) nos apresenta a interação entre indivíduo e meio ambiente proporcionando a autoconstrução e a reconstrução do meio. Este processo é percebido como complexo, inclui a dimensão da aprendizagem. Traz o conceito de *autopoiese* de Maturana e Varela, definindo-o como "a capacidade de auto-organização da vida, de produção contínua de si mesma" (p. 43). Salienta que "... a vida em si é autopoietica, que a biosfera, como um todo, é também autopoietica, no sentido de que é capaz de produzir-se e sustentar-se a si mesma" (pp. 43-44).

Este processo é possível compreendendo a troca entre organismos e entre estes e o meio em que vivem. Moraes resgata Piaget ao falar da autorregulação do indivíduo e de sua busca por um equilíbrio móvel. Sob esta ótica, não é possível separar estruturas de conhecimento e pensamento, de organismo e meio que coexistem de forma interdependente, resultando na visão de educação e aprendizagem como fenômenos de transformação vinculados à convivência social. Sobre este sistema agem fatores diversos, tais como: a motivação e a afetividade. Resgatando as ideias de Moraes e Torres (citados por Moraes, 2003) temos que: "No ato de conhecer a realidade,

pensamentos, sentimentos, emoções e ações estão entrelaçados com nossos desejos e afetos, gerando uma dinâmica processual que expressa a totalidade humana” (p. 117).

Finalizando, a estratégia de aproximação revela conhecimento sobre a necessidade de tempo e de investimentos – pessoais, da escola e das famílias – para que esta colaboração ocorra:

“Realmente que tudo começa pequeno né? E aproximação família escola, acho que família, escola são dois grandes pilares da educação mesmo. É aqui, é lá em casa, isso é com todo ser humano e a gente tem realmente que aproximar mesmo. Ai eu penso, né? Ta, ai tem a parcela da família, que a gente tem que... Mas, ai eu fiquei pensando, a escola é onde se concentra, é o ponto comum né? Então mexe com toda a carga, toda demanda que o professor brasileiro hoje tem, mesmo assim eu acho que um pouquinho do papel dele fazer esse chamativo mesmo, sabe? De chamar a família pra poder ate tirar um pouco do peso dos ombros dos professores, que muitas vezes essa problemática de lidar com toda essa demanda, porque a escola, ela é um grande ouvido, ela escuta as demandas dos alunos, né? Ai vem um com a problemática do drama familiar, vem outro com a problemática do uso de drogas, vem outro com a problemática x, né? E a escola tem que estar preparada pra escutar isso sem se sobrecarregar, né? E isso tem que ser em equipe mesmo e tem que ser junto com a família, sabe? Então, assim... Se inicialmente é complicado de fazer uma mobilização pra chamar a família, depois vai ficar mais tranqüilo, eu acho que vai se dividir a responsabilidade sabe é... Primeiro lugar é isso, começa pequeno, vai começar pouquinho, mas... É trabalho de formiguinha, né?”
(Professora da Escola Histórica).

A busca de reconhecimento, portanto, é uma busca de reconhecimento de si mesmo, reconhecer-se como indivíduo e como grupo, na execução de papéis orientados por uma meta clara, definida, de forma crítica entre o que se pretende alcançar e as possibilidades que a realidade oferece.

Buscar no outro o reconhecimento de si seria, a partir do que foi apresentado anteriormente, um processo natural e humano, inevitável. Mas tal como é vivido, o reconhecimento acrescenta um componente de visibilidade: você precisa me ver! – cujo

sentido é dado por: preciso que você me olhe e me dê sentido, ou não haverá mais outro que possa fazê-lo.

4. DA IDENTIDADE À HISTÓRIA: ACIONANDO AS ESTRATÉGIAS DE COM_TATO – À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquilo que transcende jamais voltará a ser o mesmo novamente. Uma vez que determinado comportamento se desdobrou, o indivíduo já não será mais o mesmo. Algo que para ser revelado, é preciso que antes tenha sido incorporado (Moraes, 2004, p. 145).

As escolas pesquisadas apresentam realidades bastante diversas em suas redes internas e externas. Pudemos observar reações diferenciadas à presença de parceiros e ao espaço mediador que o Curso de Prevenção do Uso de Drogas (Senad, 2006) proporcionou. É constante, no entanto, a observação sobre a identidade dos professores e a relação com as famílias.

A Escola Promissora, tendo participado do Curso de Prevenção do Uso de Drogas (Senad, 2006), no início de 2006, já havia incluído atividades de prevenção em seu projeto político pedagógico. Este projeto, no entanto, estava sendo desenvolvido e aplicado por apenas um membro da escola, a orientadora educacional. Assim, pudemos observar que apesar de ter encontrado eco em uma educadora, a rede interna não havia sido de fato mobilizada pelo Curso de Prevenção do Uso de Drogas (Senad, 2006).

Na Escola Histórica, o Curso de Prevenção do Uso de Drogas (Senad, 2006) havia sido desenvolvido, mas não havia sido introduzido em atividades e no projeto pedagógico. O momento histórico que encontramos foi o das eleições de direção, para a qual a escola encontrava-se dividida em duas chapas com projetos e estratégias de ação bastante diferentes. A comunidade escolar encontrava-se mobilizada para as eleições e resultou na votação mais expressiva do DF. Nossas ações com os professores, em todo o trabalho de campo, proporcionaram a percepção da ambivalência no vínculo com a instituição – escola – e com o funcionalismo público. Considerar ambivalência implica observação de uma dificuldade em exercer o vínculo duplo, em composição, não em situação de opção.

A Escola Articulada por sua vez encontra-se em outro momento histórico e recebe outra população tanto de professores quanto de alunos. Por ser uma escola do Plano Piloto, cuja localização oferece contato com clientela de maior poder aquisitivo e

cultural, é uma escola escolhida pelos professores para lá trabalhar. A diferença da clientela tanto quanto sua história nos revela a existência de um Conselho Escolar atuante, deixando claro que a comunidade escolar ali tem um engajamento político próprio, em que são cobradas mutuamente a participação de pais e de professores, no desenvolvimento de atividades conscientes de sua responsabilidade educativa e de formação cidadã. Assim, consideramos que este contexto tenha favorecido para a participação de um grande número de professores nas atividades do Curso de Prevenção do Uso de Drogas que desenvolvemos na escola.

A construção da informação na presente pesquisa nos levou às zonas de sentidos *jogo de empurra e busca de reconhecimento*. Os indicadores nestas zonas nos proporcionaram a percepção dos professores a respeito de sua identidade e dos limites de papéis em que atuam. Ao olhar para a família, os professores oscilam entre a desvalorização e a busca de recursos nesta instituição para confirmar sua identidade.

Destacamos como principais resultados encontrados nesta pesquisa:

- As escolas pesquisadas são *grupos identitários que sofrem metamorfose* no contexto da sociedade como um todo que também se transforma em processo dinâmico, influenciando e influenciado pelas famílias. Nesse contexto de mudanças, ficou revelada a necessidade de um reconhecimento por parte dos professores do papel que exercem. A atribuição de sentido a estes papéis para que sua reprodução pela representação possa ser possível. É necessário também que a escola reconheça o sentido que as famílias oferecem quanto às suas atuações.
- *Professores reconhecem as famílias como possíveis parceiras, mas não transformam este reconhecimento em ação*. A busca dos professores pelo reconhecimento das famílias, bem como a crença na continuidade pelas famílias do processo educativo iniciado na escola, é indicativo de um reconhecimento de capacidades das famílias em atuar com os professores. A fala da professora da Escola Articulada deixa clara esta posição: “(...) E também tem a questão da autoridade, porque às vezes a autoridade que o professor exerce sobre o aluno não é a mesma que os pais gostariam. Então o que acontece? O aluno enfrenta o professor”. No entanto, essas capacidades não são exploradas, não são desenvolvidas

pela escola estratégias que possam contribuir para a ampliação destas relações.

- *Necessidade de parceiros/terceiros mediadores para ajudar a escola em seu processo de autocrítica.* Ficou claro para nós que a escola muitas vezes não tem tempo ou condição para assumir mais uma responsabilidade, a de agente transformador de si mesmo, necessitando da participação de parceiros que ofereçam novas possibilidades de contato e reflexão. Percebemos que a inserção da equipe de pesquisa nas escolas provocou o processo reflexivo, como alguém que limpa sua casa interna para receber um visitante. De acordo com Ciampa (1987), um acúmulo de mudanças quantitativas, graduais pode converter-se em um salto qualitativo, à medida que pequenas mudanças oferecem gradação em relação a atitudes estabelecidas. Para que ocorra mudança na significação, passamos por pequenas modificações na ação, que acumuladas e acrescidas de um vetor subjetivo, que confere uma sensação súbita de compreensão interna permitindo organizar informações previamente assimiladas, na atualização da representação. Consideramos aqui a importância de um terceiro na relação escola-família, capaz de identificar estas mudanças graduais e que possa assim ser favorecedor ao salto qualitativo.
- *Sobre a manutenção das parcerias:* Alguns educadores nos chamam a atenção para o fato que “a questão não é chegar a resultados, mas fazer a manutenção deles. O problema começa quando nós saímos do campo e o ritmo volta ao normal de ‘apagar incêndios’ ” (professora da Escola Histórica).

A aceitação de própria condição é pressuposto para entrar em uma relação e ser verdadeiro com os próprios desejos e planos. E ser verdadeiro aqui é ser honesto, objetivo (tanto quanto possível) e não apaixonado, projetando no outro o que é seu. Aceitar os limites do outro e minhas próprias limitações é favorecedor do meu processo de construção identitária e, principalmente, do processo de reinvenção de mim mesmo. Segundo Morin (2005b), “ser sujeito é associar egoísmo e altruísmo” (p. 21). Ser sujeito é se autoafirmar situando-se no centro do seu mundo e (completamos) a partir daí propor-se à possibilidade da compreensão.

Os professores fornecem os ingredientes para a relação família–escola. Os sujeitos apontam como ingredientes para que seja possível a relação família–escola a reciprocidade, união, afeto, amor, doação, aproximação, tal como podemos observar nas falas seguintes, de professoras da Escola Articulada, resgatadas das zonas de sentidos.

Qual o caminho que eu vou?. Depende de aonde a gente está indo, porque caminhos tem um monte.(...) então vamos ver o que a gente pode contribuir com a família para que haja melhora. (...) a educação infantil para mim é uma espécie de amor, de doação, de doação mesmo, porque senão, não dá.

É dessa forma que pretendemos mobilizar as redes sociais para a prevenção. Mobilizando redes de afetos, de sentidos, em prol do desenvolvimento de si e do grupo. Tal qual Ciampa (1987), compreendemos que a identidade é também uma questão política, imbricando atividades produtivas e condições sociais e institucionais de realização destas mesmas atividades, e as possibilidades de transformação a que nos permitimos e permitimos aos outros. Identidade é compreendida como processo dialético, que se processa na interação social, “implicando, necessariamente, atividade e consciência” (Lane citada por Ciampa, 1987, p 10).

O papel do educador reside na esfera do desejo – não é assumido. Os dados colhidos na pesquisa indicam que o papel de *educador* não é plenamente assumido, uma vez que não encontramos sua ação impressa no tempo, apenas no desejo. A identidade de professor, mas clara e bem definida, até mesmo pelo processo de formação do *licenciado*, é de mais fácil assunção. As atividades podem confundir-se, os papéis também, mas a burocracia oferece este suporte no bater o cartão para entrar e para sair (ações definidas pelo horário de trabalho e não pelo compromisso). Assim, fica mais clara a via de vinculação com o Estado, com o serviço público, em detrimento de um engajamento mais específico com a escola. Vestir a camisa da escola aqui é antes vestir a camisa do serviço público, e em muito menor escala assumir o projeto pedagógico da escola. A eleição de diretor e vice pode contribuir para esta vinculação direta com um plano de trabalho, com a localidade da escola, mas este processo ainda não está sedimentado, nem todas as escolas apresentam chapas para eleição e há professores que são encaminhados para a escola após o período de eleições e, portanto, não passam por este processo de identificação.

Compreendendo a educação como processo humano, vinculado à interação social e, no caso da educação escolar, da interação e do vínculo institucional, esta deve dar-se por meio da compreensão e do amor. Adotamos aqui como referencial Moraes (2003) e Morin (2000, 2005b) para fundamentar essa compreensão. Assim, o amor direciona-se à capacidade de identificar no outro a individualidade e a autonomia, construindo ambientes favorecedores para o desenvolvimento destes fatores e também para o reconhecimento de características comuns, possibilitando a afiliação. A aceitação do outro, das diferenças; a significação da diversidade é, desta forma, ponto-chave para este ambiente afetivo.

Moraes (2003) nos traz que educar é coconstruir condições para enfrentamento da vida. Para isso, devemos buscar a compreensão nas dimensões propostas por Morin (incluimos a compreensão da incompreensão), observando a multiplicidade do olhar complexo e as possibilidades do acaso e, por fim, somar a tudo isso o afeto necessário para reconhecer o outro em suas capacidades e para não perder-se de si mesmo neste processo.

O educador é responsável pela mediação entre o aluno e o conhecimento e, por meio deste processo, pela mediação entre o aluno e o mundo. Para realizar esta mediação, resgatamos os saberes necessários trazidos por Morin (2000), relacionando o conhecimento ao contexto sócio-histórico, favorecendo a formação de sentido pela apresentação da dimensão global e apresentamos a característica multidimensional e complexa da realidade. Tudo isso de forma intencional e imbuída de uma constante discussão a respeito de seu papel neste processo (atualização identitária). Este trajeto vem ao encontro de Kuenzer (1999) e sua contribuição sobre a modificação na demanda direcionada aos professores:

Passa-se, portanto, a demandar uma educação de novo tipo, estando em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor. Talvez a mais séria de todas as mudanças seja o fato de que essa nova educação só pode ocorrer com a extensão de processos pedagógicos intencionais e sistematizados (Kuenzer, 1999, p. 169),

em contraposição ao modelo anterior laboral, voltado à repetição e não à reflexão.

É desta forma que se faz necessário mais uma vez voltarmos-nos à formação de professores – educadores, tanto no que diz respeito aos paradigmas envolvidos no processo de formação quanto a aspectos do currículo, que insistem em distanciar a licenciatura do bacharelado, afastando o professor da pesquisa, valorizando os estágios e as metodologias em detrimento dos conteúdos necessários para a formação.

Para tornar-se um professor licenciado, é necessário o investimento em uma formação específica, que lhe traz um conjunto de conceitos e ferramentas para suas atividades sem, no entanto, durante este período treinar esta nova identidade. Não há treino para ser professor senão na infância, brincando de ensinar. Até a graduação, seu *status* é de aluno, sem que haja possibilidade de assunção gradual de responsabilidades. Os estágios curriculares que os licenciados desempenham, muitas vezes, são realizados de forma fragmentada, sem a adequação às atividades da escola. O objetivo é treinar uma tarefa específica e a coleta de dados sobre a escola; a sua observação e a análise de seu plano de trabalho são desenvolvidas em outras disciplinas e em outras épocas de estudo. Em contraposição a essa formação, a familiar apresenta continuidade e gradação no envolvimento e na complexidade de responsabilidades, proporcionando uma passagem mais suave à categoria de cidadão (para além da família).

O professor, ao atingir sua licenciatura, passa a ser um profissional como qualquer outro e assume com isso condições de trabalho e desejo de reconhecimento. Ao ouvir críticas sobre os professores, sobre sua ânsia por feriados ou formas de conseguir abonos ou folgas em suas atividades, em geral se questiona seu comprometimento, mas desconsideramos que as férias e folgas são anseios de todo trabalhador. Depositar na escola (principalmente na pública) a preguiça e a má-vontade é, mais uma vez, leviano. De outro lado, esta ânsia por uma folga em sua função educativa e o crescente número de atestados indicam o adoecimento a que este grupo está exposto.

Ao formarem-se, os professores convivem com a ambiguidade de desejar modificar a realidade dos alunos, por meio do conhecimento, e a realidade da violência e da falta de condições e de articulação em que se encontram as escolas. No entanto, muitos deles ainda não tiveram a oportunidade de questionar-se sobre sua relação com o aprendizado ou com a educação, não tendo definido o caminho entre ser professor e ser educador.

Destacamos ainda a proliferação de faculdades e cursos de formação de professores em todo o país, sem a estrutura necessária para a formação de profissionais

aptos a suprir as demandas da sociedade. Grande parte das faculdades atuais não possuem sequer biblioteca atualizada, quanto mais os grupos de pesquisa e pesquisadores que oferecem incentivo à atualização do conhecimento, à produção autoral. É comum nestas instituições nos depararmos com uma infinidade de alunos que nem sequer tem definição sobre o papel do ensino superior, quanto mais tem espaço interno para o estabelecimento do compromisso envolvido com a formação docente.

Cabe aqui um olhar crítico à falta de um investimento de qualidade na formação de docentes, principalmente no que tange à significação da demanda e das possibilidades de atuação, para a consequente formação identitária deste grupo. Acreditamos que este procedimento será crucial para a inserção no mercado de trabalho e definirá postura agregadora quando da sua alocação nas escolas públicas.

A postura compreensiva proposta para a educação escolar se alicerça na formação acadêmica inicial, ou seja, estendemos a questão identitária e as condições do educador do futuro de atender novas demandas dependem, novas competências que possam gerar novos compromissos. Dentre estes, destacamos a aproximação com as famílias na prevenção do uso de drogas. Assim, a questão se amplia para questões econômicas, que envolvem hoje o mercado da educação. E, mais uma vez, nos encontramos diante de questões políticas que envolvem o mercado da educação, os quais, por sua vez, nos remetem aos processos mais amplos de oferta e demanda da sociedade, na construção de valores.

Nesta pesquisa, o Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas (Senad, 2006) foi um mediador entre a escola e a equipe desta pesquisa, esta por sua vez representando o Prodequi. Como elemento mediador, este curso se propõe a municiar as escolas para a mobilização de sua rede social. No entanto, esta mobilização não está vinculada unicamente ao curso, mas aos parceiros que deverão participar das ações preventivas previstas como resultado do curso.

Sabemos que para a prevenção do uso de drogas é necessário assumir o papel mais amplo de educador, e os resultados desta pesquisa nos indicam que para alcançar este patamar necessitamos de mediadores que reforcem este papel, assim como o Estado vem realizando ao chamá-los de educadores. Em edições anteriores, o Curso da Senad contou com inscrições feitas em nome da escola que indicava os professores com interesse em formar um grupo de estudos. A metodologia do curso previa que esses professores estivessem assumindo a identidade de educadores, tal como está proposto

no título do curso, mas não garantiu em nenhuma de suas atividades esta reflexão por parte dos professores inscritos.

Sabemos que a assunção desta nova identidade não se dá de forma imediata, por meio de uma solicitação ou imposição, mas acreditamos que deva estar previsto no curso uma atividade voltada ao resgate desta identidade, garantindo o compromisso do professor em disponibilizar-se às reflexões necessárias para esta metamorfose. Acreditamos que uma carta de interesse em que o tema “porque me considero educador” possa ser este primeiro gatilho para o processo reflexivo que o curso propõe.

A indicação dada pelo curso é que as videoaulas sejam assistidas e discutidas em grupo, mas podemos acreditar que nem todas as escolas desenvolvam esta metodologia, assim propomos que a cada módulo do curso – o qual é composto por quatro módulos – seja realizado um encontro por videoconferência entre o grupo e o seu tutor. Contando com o fato de uma grande maioria das escolas já possuir acesso à internet, e um dos objetivos traçados pelo MEC para o curso é a inclusão digital dos professores, acreditamos que esta ação não seria muito difícil. Ainda que este encontro proponha dificuldades logísticas, acreditamos que ofereça ao tutor a possibilidade de reforçar sua atuação como mediador de processos reflexivos.

Entre as metodologias descritas no curso, está previsto como uma das estratégias o encontro com as famílias. A partir da compreensão que o Conselho Escolar é forma de representação da escola, da família e da comunidade, propomos que o projeto de prevenção – desenvolvido pela escola como conclusão do curso – deva ser aprovado pelo Conselho Escolar e apresentado às famílias em evento específico da escola. Já é proposta do curso que este esteja inserido no projeto político pedagógico e reforçamos aqui esta proposição, a ser cumprida pelas escolas.

Sabendo de questionamentos acerca do valor atribuído a estes professores sobre sua atuação, como representa a verbalização de uma professora da Escola Articulada: “Gente, eu vou me doar tanto para quê?” (referindo-se ao acúmulo de tarefas e ao não reconhecimento na tarefa educativa), propomos o Curso de Prevenção do Uso de Drogas (Senad, 2006) como uma forma de mediar também entre os professores e sua subjetividade a percepção das manifestações da escola e das famílias sobre sua atuação.

Lembramos que todas as atividades envolvendo as comunidades contam com a possibilidade da não adesão desta. Experimentamos com a orientadora pedagógica da Escola Promissora duas reuniões para pais em que mais de quatrocentos pais foram convidados e em uma das ocasiões participaram três mães, noutra apenas um pai.

Assim, o tempo necessário para que o curso proporcione o acúmulo de mudanças quantitativas e as transforme em um salto qualitativo não deve estar restrito ao tempo de realização do curso, mas propomos a realização de um *follow-up* – um acompanhamento posterior – que proporcione às escolas a manutenção da parceria e ao curso um desdobramento no acompanhamento das ações desenvolvidas pela escola.

Acreditando que a escola já dispõe de muitas atribuições, propomos que o orientador pedagógico seja indicado para ser o mediador entre o curso e a escola, dada não apenas sua formação específica, mas também sua posição na escola, de mediador entre os professores e as famílias. Depositamos neste ator a crença na possibilidade de multiplicação, bem como na manutenção dos espaços de reflexão que este curso propõe.

Retomamos aqui nosso objetivo geral neste trabalho: identificar subsídios favorecedores da prevenção do uso de drogas nas ações de parceria entre a escola e a família. Estes subsídios estão localizados na referência e no reconhecimento mútuo que esta relação escola–família disponibiliza para o desenvolvimento dos jovens.

Quanto às diferenças entre professores e educadores e sua compreensão e compromisso acerca da educação, os resultados deste trabalho nos indicam que a identidade de educador deve ser construída e referendada por instituições fora da escola, seja a família, a sociedade ou o Estado.

Quanto aos objetivos específicos:

- Conhecer de que forma o educador da escola pública percebe a família de seus alunos: as verbalizações dos professores nos trouxeram a informação de que há ambivalência na percepção das famílias. Ora estas são percebidas como ausentes, ora como invasoras; ora são indiferentes, ora cobram demais das ações dos professores. A percepção dos professores em geral não é das famílias como parceiras, a não ser em momento específico de uma atividade, como uma festa ou a eleição. Assim, há segmentação das ações em parceria, em detrimento da continuidade da história destas relações.
- Como o educador percebe sua articulação com a família no processo educativo dos seus alunos: a percepção dos professores gira em torno da necessidade de uma continuidade nas relações família–escola para a melhor educação dos alunos. Às famílias é atribuída a tarefa de continuidade do processo educativo, tanto quanto de preparar seu filho para o ambiente escolar. Assim, os relatos dos professores se

encaminham para o acompanhamento diário dos alunos e aos comunicados às famílias.

- Quais as possibilidades e impasses existentes na relação entre os educadores, pais e responsáveis, no contexto da formação integral do adolescente: os resultados desta pesquisa apontam para a significação construída da escola para a família e da família para a escola como impasses para a transformação de desejos em ação na relação entre professores e famílias. Se, de um lado, a família tem críticas ao processo educativo e às ações desenvolvidas pela escola, não constituem estas críticas em ação fortalecendo os espaços institucionais legítimos – APMs e Conselhos Escolares. Os professores, por seu lado, criticam a família por não estar mais presente na escola, mas não se dispõem a atividades que possam promover esta integração e a valorização da parceria.
- Como professores significam suas atribuições e papéis na tarefa educativa: os resultados da pesquisa apontam para a identificação com a identidade de professor, ou seja, aquele que tem como objetivo a instrução. Quando questionada a tarefa educativa em si, os professores trouxeram elementos de uma identidade de educadores, mas ainda em um nível pouco prático. É importante ressaltar aqui a diferença na formação dos professores das diferentes escolas, visto que na Escola Articulada, os professores são formados em Pedagogia – portanto pela Faculdade de Educação – enquanto os professores das demais escolas têm formação específica – em faculdades de História, Matemática, Letras etc. Esta diferença pode ser percebida na fala de uma professora da Escola Articulada, referindo-se à educação infantil: “(...) a educação é muito ampla, e eu não me considero professora, eu me considero educadora” (Escola Articulada).
- Quais construções subjetivas permeiam esta relação: a relação entre família–escola está centrada na avaliação de resultados, o que pôde ser percebido pelo indicador boletim. Os resultados de educação integral não são percebidos e significados e, neste sentido, questionamos qualquer projeto a ser desenvolvido na escola. Há de se desvincular atividades de

educação integral das avaliações regulares, para que possa ser valorizado o crescimento interpessoal.

- Quais demandas e expectativas se colocam nessa relação: as demandas colocadas pelos professores na relação família–escola estão centradas no reconhecimento de suas ações educativas. Há expectativas de continuidade deste processo e de uma maior participação da família nas ações escolares, compreendendo-se que desta parceria possa surgir de benefícios a redução da violência e a ampliação de resultados – tanto da aprovação dos alunos quanto do desenvolvimento de projetos de vida.
- É possível ressignificar o espaço escolar como espaço potencial de relações e desenvolvimento, para além do modelo avaliativo: reside neste tópico maior desafio às ações de parceria a serem realizadas na escola. Ainda que por meio de cursos de extensão, incorremos em avaliações e mesmo em um processo de pesquisa; a escola pode significar os resultados desta pesquisa como uma avaliação de suas ações. Consideramos sim possível incluir no espaço escolar a possibilidade de espaços reflexivos, conversacionais, relacionais. Mas isto não vem no tempo de cursos e pesquisas, mas no tempo necessário da comunidade para responder a provocações quanto à sua identidade.

As parcerias desenvolvidas com as escolas, em geral, oferecem serviços específicos e durante períodos específicos de duração. Os grupos vindos de universidades buscam as escolas com projetos prontos, que se ajustam às características das escolas. Não há um grupo que chegue neste ambiente e se disponibilize a atender às demandas já existentes na própria escola.

Ao buscar seus parceiros, a escola atua nas necessidades imediatas para “apagar incêndios”, como nos trouxe a coordenadora da Escola Histórica. As questões de base, tal como é a identidade de seus funcionários, não encontram espaço de discussão e elaboração, com a continuidade que é necessária.

Dessa forma, compreendemos que a atuação de mediadores é necessária de forma contínua e disponível às necessidades da escola, por meio dos elementos que a própria escola apresenta. A opção pelo Curso de Prevenção (Senad, 2006) é um

facilitador à medida que disponibiliza recursos teórico-práticos acessíveis e prontos. Ademais, o mesmo curso pode dificultar as ações de mediação, à medida que é compreendido como mais uma atribuição a ser dada à escola, e o uso de drogas é um assunto tabu. A opção que se apresenta é, mais uma vez, buscar na escola os elementos necessários para realizar a mediação, identificando nesta realidade o que pode ser compreendido como uma ação real de parceria, de disponibilidade. Assim, não basta haver redes sociais, mas é preciso ativá-las, mobilizá-las.

A observação acerca da formação de professores, deficiente quanto às atividades e responsabilidades na educação, nos encaminha para o desenvolvimento de trabalhos nesta dimensão, em busca de levar para as escolas uma gama de profissionais que já tenha tido este espaço reflexivo durante a formação e possa atuar como multiplicador nas escolas.

Percebemos ainda que há necessidade de se investigar o outro polo desta relação, em busca de compreender como as famílias compreendem as possibilidades de parceria com a escola. De que forma estas famílias compreendem que a tarefa educativa está ocorrendo em continuidade na família e na escola.

A proposta de um pensamento ecossistêmico (Morin, 2000; Moraes, 2004) vem favorecer tanto na formação de professores quanto no desenvolvimento de programas de ações contínuas para a realidade escolar e, principalmente, para a promoção da saúde integral. O caminho das parcerias e ações transdisciplinares acena desde a década de 1980 – se é necessário imprimir um marco temporal – quando o processo democrático brasileiro imprimiu a necessidade de instituir na Constituição Federal que as responsabilidades sobre o cumprimento dos direitos básicos dos cidadãos são compartilhadas. E ao mesmo tempo em que acreditamos na assunção de um papel engajado do cidadão de direito mantenedor da sociedade, também cremos na necessidade de espaços de troca e de reflexão que possibilitem o acesso ao conhecimento das dimensões humanas que definem nossas ações.

As questões de pesquisa são aqui substituídas por outras: como enxergar nossa capacidade educativa e como nos dispor à prevenção do uso de drogas e à promoção da cidadania? Reconhecemo-nos como agentes desta rede e compartilhamos suas dúvidas, mantendo confiança na soma das potencialidades individuais.

*Uma gata, o que é que tem? – As unhas
E a galinha, o que é que tem? – O bico*

*Dito assim, parece até ridículo um bichinho se assanhar
E o jumento, o que é que tem? – As patas
E o cachorro, o que é que tem? – Os dentes
Ponha tudo junto e de repente vamos ver o que é que dá
Junte um bico com dez unhas quatro patas, trinta dentes
E o valente dos valentes ainda vai te respeitar
(...)
Uma gata, o que é que é? – Esperta
E o jumento, o que é que é? – Paciente
Não é grande coisa realmente prum bichinho se assanhar
E o cachorro, o que é que é? – Leal
E a galinha, o que é que é? – Teimosa
Não parece mesmo grande coisa vamos ver no que é que dá
Esperteza, Paciência Lealdade, Teimosia
E mais dia menos dia a lei da selva vai mudar
Todos juntos somos fortes somos flecha e somos arco
Todos nós no mesmo barco não há nada pra temer
- Ao meu lado há um amigo que é preciso proteger
Todos juntos somos fortes não há nada pra temer
E no mundo dizem que são tantos saltimbancos como somos nós.
(Todos Juntos – Enriquez, Bardotti, Chico Buarque)*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M., Waiselfisz, J. J., Andrade, C. C., & Rua, M. d. (1999). Gangues, Galeras, Chegados e Rappers: Juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Unesco.

Advíncula, I., & Gomes, P. (1999). O psicodiagnóstico interventivo em grupos para pais e crianças numa clínica-escola. Symposium, Recife, v. 3, p. 10-22.

Alves, V. L. P. (2003). Psicoterapia Conjugal: pesquisa fenomenológica, Em M. A. T. Bruns & A. F. Holanda (Org.), Psicologia e Fenomenologia: Reflexões e Perspectivas (pp. 93-120), Campinas: Alínea Editora.

Amatuzzi, M. M. (1991). O Sentido-Que-Faz-Sentido: Uma pesquisa fenomenológica do processo terapêutico, Psicologia: Teoria e Pesquisa, 7(1), 1-12.

Araújo, S. M. B. (2006). Pai, aproxima de mim este cálice: significações de juízes e promotores sobre a função paterna no contexto da justiça. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Ariès, P., & Chartier, R. (1991). História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras.

Baldini, M. L. F. (2008). Avaliação das redes sociais e fatores de risco e proteção para o uso de drogas em alunos de escola pública do Distrito Federal. Relatório de pesquisa de iniciação científica Pibic, Universidade de Brasília, Brasília.

Baptista, M. T. (2000). O desenvolvimento da identidade do adolescente. Interações, 5(9), 83-96.

Barbier, R. (2007). A Pesquisa-Ação. Brasília: Liber Livro.

Barus-Michel, J. (2004). O sujeito social. Belo Horizonte: PUC – Minas.

Barus-Michel, J. (2002). Certeza, crença, ilusão - as práticas da ilusão. Psicologia em revista, 8 (10), 72-81.

Baumgarten, S. (2006). Os significados da drogadição na adolescência. Passo Fundo: UPF.

Beattie, M. (1997). Co-dependência nunca mais. Rio de Janeiro: Record.

Brasil (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. [Acesso em: 9 de novembro de 2008].

Brasil (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. [Acesso em: 10 de julho de 2008].

CEBRID (2004). V Levantamento Nacional Sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas Entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras. São Paulo:

Ciampa, A. d. (1987). A estória do Severino e a história da Severina. São Paulo: Brasiliense.

Cinnanti, C. J. J. & Sudbrack, M. F. O. (2004). Redes Sociais na prevenção da drogadição entre crianças e adolescentes em situações de rua. Em D. B. B. de Carvalho, M. F. O. Sudbrack & M. T. da Silva (Org.), Crianças e adolescentes em situação de rua e consumo de drogas. (pp. 27-38). Brasília: Plano.

Colle, F.-X. (1996). Toxicomanias, sistemas e famílias: onde as drogas encontram as emoções. Lisboa: CLIMEPSI.

Corrêa, L. C. (1996). Grupo de orientação a pais: um estudo fenomenológico-existencial Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

Costa, L. F. & Almeida, T. M. C. (2005). Violência no cotidiando: do risco à proteção. Brasília: Universa.

Demo, P. (2001). Pesquisa e informação qualitativa. Campinas: Papyrus.

Demo, P. (2004). Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber livro.

Duarte, P. D. (2006). Redes Sociais. Em: Secretaria Nacional Antidrogas - SENAD, Curso de prevenção do uso de drogas para educadores e escola públicas (pp. 156-161). Brasília: UnB.

Duby, G. & Perrot, M. (1990). História das Mulheres: A Idade Média. Porto: Edições Afrontamento.

Ferrari, M. (2008). Anísio Teixeira: O inventor da escola pública no Brasil. Nova Escola Edição Especial, 07/2008, São Paulo: Editora Abril. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/anisio-teixeira-428158.shtml>>. [Acesso em: 15 de fevereiro de 2009].

Figlie, N., Pillon, S. C., Dunn, J. & Laranjeira, R. (1999). Orientação familiar para dependentes químicos: perfil, expectativas e estratégias. Jornal Brasileiro Psiquiatria, 48(10), 47-478.

Freire, P. (1979). Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Gatti, B. A. (2005). Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber Livro.

Gentile, P. (2007) A educação vista pelos olhos do professor. Nova Escola. Ed 207, 32-39. São Paulo: Abril.

Gonzales-Rey, F. L. (2005). Pesquisa Qualitativa e Subjetividade. São Paulo: Thomson.

Gonzales-Rey, F. L. (2002). Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Learning.

Gutierra, B. C. (2003). Adolescência, psicanálise e educação: O mestre "possível" de adolescentes. São Paulo: Avercamp.

Gutton, F. (2008, maio). A evolução das concepções sobre a adolescência e os dilemas conceituais contemporâneos, Conferência apresentada no I Seminário Internacional sobre Adolescentes Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília.

Jardim, A. P. (2006). Relação entre Família e Escola: Proposta de ação no processo ensino-aprendizagem. Dissertação de mestrado. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

Kehl, M. R. (2003). Em defesa da Família Tentacular. Retirado em 19/05/2008, de Maria Rita Kehl. Disponível em: <<http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/emdefesadafamiliatentacular.pdf>>.

Lipnak, J. & Stamp, J. (1992) Networks, redes de conexão: pessoas conectando-se com pessoas. São Paulo: Aquarela.

Machado, M. N. M., Castro, E. M. & Araújo, J. N. G. (2001) Psicossociologia: análise social e intervenção. Belo Horizonte: Autêntica.

Mantoan, M. T. (2008). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes.

Mantoan, M. T. (2004). Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. Em: C. D. Stobäus, & J. J. Mosquera, Educação especial: em direção à Educação inclusiva (pp. 27-40). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Martins, E. & Szymanski, H. (2006). Brincadeira e práticas educativas familiares: um estudo com famílias de baixa renda. Interações, XI (nº 21), 143-164.

Mauco, G. (1967) As etapas do desenvolvimento psico-afetivo da criança. Em: Psicanálise e educação. Rio de Janeiro: Moraes Editores.

McNamee, S. (1997). El discurso del agotamiento: una investigacion construccionista social. Em: M. Pakman, Contruccion de la experiencia humana (Volume II). Barcelona: Gedisa.

Moraes, M. C. (2003). Educar na biologia do amor e da solidariedade. Petrópolis: Vozes.

Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez

Morin, E. (2005a). O Método 4: as idéias. Porto Alegre: Sulina.

Morin, E. (2005b). O método 6: Ética. Porto Alegre: Sulina.

Morin, Edgar; Ciurana, Emilio-Roger; Motta, Raúl Domingo. (2003) Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez.

Moura, M. L. S. & Ferreira, M. C. (2005). Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: UERJ.

Naranjo, C. (1991). Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. Em D. M. S. Brandão & R. Crema Visão Holística em Psicologia e educação. São Paulo: Summus, 111-122

Norwood, R. (1995) Mulheres que amam demais, São Paulo: Siciliano.

Penso, M. A., & Sudbrack, M. F. (2004). Envolvimento em atos infracionais e com drogas como possibilidades para lidar com o papel de filho parental. Psicologia USP , 15 (3), 29-54.

Penso, M. A., Costa, L. F. & Ribeiro, M. A. (2008) Aspectos teóricos da transmissão transgeracional e do genograma. Em M. A. Penso & L. F. Costa (Org). A transmissão geracional em diferentes contextos. São Paulo: Summus, 9-23.

Pereira, S. E. (2003). Drogadição e atos infracionais entre jovens na voz do adolescente em conflito com a lei do DF. Dissertação de Mestrado, Univeridade de Brasília, Brasília.

Pessanha, J. A. (1990). Platão: as várias faces do amor. Em: S. Cardoso, & e. al, Os sentidos da paixão (pp. 77 - 103). São Paulo: Funarte/Companhia das Letras.

Piaget, J. (1998) Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa. Educação e Pesquisa, 31 (3) 521-539.

Porcher, L. (1982) Educação Artística: luxo ou necessidade. São Paulo: Summus.

Rigotto, S. D. & Gomes, W. B. (2002) Contextos de abstinência e de recaída na recuperação da dependência química. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18 (1), p.95-106. Retirado em 10/03/2006, do SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), <http://www.scielo.br/ptp>

Senad (2005). II Levantamento Domiciliar sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas no Brasil. Brasília: SENAD.

Senad (2005a). Política Nacional Sobre Drogas. Brasília: Presidência da República.

Senad (2006). Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas. Brasília: UnB.

Santos, J. B. (2006). Redes sociais e fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência: abordagem no contexto da escola Dissertação de Mestrado. Brasília, Brasília.

Severino, A. J. (2008). Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez.

Sluzki, C. E. (1997). A rede social na prática sistêmica. São Paulo: Casa do Psicólogo

Silva, E. A. & Formigoni, M. L. O. S.. Avaliação do funcionamento familiar em farmacodependências. Revista Psiquiatria Clínica, 26 (1), 38-40.

Silva, E. A. (2001) Abordagens familiares. Jornal Brasileiro Dependência Química, 2 (1), 21-4.

Singly, F.(2007). Sociologia da família contemporânea. Rio de Janeiro: FGV.

Sudbrack, M. F. O. (1992). Da falta do Pai à busca da lei: o significado da passagem ao ato delinquente no contexto familiar e institucional. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 8 (Suplemento), 444-457.

Sudbrack, M. F. O. (2002). Terapia Familiar Sistêmica. Em S. Seibel (Org), Dependência de Drogas (pp. 403-415). São Paulo: Atheneu.

Sudbrack, M. F. O.(2006). O papel da família e da escola na prevenção do uso de drogas. Seminário do Programa Lion Quest Educando Nossa Juventude (pp. 1-10). Goiânia: Lions Clube do Brasil.

Szymanski, H. (2007). A relação família/escola. Brasília: Liber livro.

Teixeira, C. M. (1996). Construindo novas possibilidades na relação entre pais e filhos adolescentes no contexto grupal. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.

Trindade, E. M. V. & Bucher-Maluschke, J. S. N. F. (2008) Considerações acerca da abordagem transgeracional de famílias alcoólicas. Em M. A. Penso & L. F. Costa. (Org.) A transmissão geracional em diferentes contextos. São Paulo: Summus. 165-180.

Vasconcelos, M. L. (2008) Avaliação das redes sociais da escola – uma estratégia de prevenção do uso de drogas. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Vasconcellos, C. S. (1998) Superação da lógica classificatória e excludente da Avaliação. São Paulo: Editora Cadernos Pedagógicos do Libertad

Vianna, H. M. (2007). Pesquisa em Educação: a observação. Brasília: Liber Livro.

Vigotski, L. S. (1998). A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

ANEXO 1

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Clínica

PRODEQUI - Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas

Brasília, 13 de julho de 2007.

Ao Centro Educacional

Conforme entendimentos já mantidos anteriormente, venho por meio desta, informar à direção da escola, que temos a intenção de darmos prosseguimento, no segundo semestre de 2007, às atividades iniciadas na escola este ano, pelo grupo de pesquisa do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB).

A proposta de trabalho para o próximo semestre é de colocarmos em prática o projeto de prevenção do Uso indevido de drogas, elaborado pelos educadores da escola. Comprometemo-nos a ajudá-los nesta tarefa. Para isto, pensamos em trabalhar junto aos professores, no planejamento de oficinas e debates de filmes com os alunos sobre diferentes temas, na elaboração de um trabalho que integre as famílias e a comunidade à vida escolar, além de oferecermos novamente o curso de “Formação em prevenção do Uso indevido de drogas para educadores de escolas públicas” para outros professores da escola que desejarem e também aos pais que tiverem interesse.

Por ser material de pesquisa, solicitamos a autorização da direção da escola, assim como dos alunos e professores que participarão de todo este trabalho, para gravação, anotação e filmagem das mesmas, para que o conteúdo registrado possa ser analisado com maior fidedignidade. Garantimos que a identidade de todos os que participarem da pesquisa será mantida em sigilo. O conteúdo obtido através dos registros será utilizado apenas para finalidades acadêmicas, auxiliando-nos na compreensão do tema em questão, para que seja possível proporcionar um melhor serviço à comunidade.

Informamos que o trabalho será realizado por uma equipe integrada por alunos de graduação em psicologia da Universidade de Brasília (UnB), bem como alunos de mestrado da Universidade de Brasília, sob supervisão da Prof Dra Maria Fátima Olivier Sudbrack, docente da Universidade de Brasília. Poderá ainda incluir esta equipe, graduando do curso de licenciatura em

Artes Visuais da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Respondendo por toda a equipe na escola, durante este semestre, fica Naiá Schurmann Brillinger.

Os demais componentes da equipe serão apresentados à diretoria da escola, ao serem definidas as atividades desenvolvidas e o calendário das mesmas.

Colocamo-nos à inteira disposição da escola para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, agradecendo desde já por esta importante colaboração.

Atenciosamente,

Naiá Schurmann Brillinger

Mestranda do Departamento de Psicologia
Clínica e Cultura/IP/UnB
Membro do Programa de Estudos e Atenção
às Dependências Químicas
(PRODEQUI/IP/UnB)
Professora da Faculdade de Artes Dulcina de
Moraes

Maria Fátima Olivier Sudbrack

Profa Dra. do Departamento de Psicologia
da Universidade de Brasília
Diretora do Programa de Estudos e Atenção
às dependências Químicas
(PRODEQUI/UnB)

ANEXO 2

GRUPO FOCAL

ESCOLA HISTÓRICA

Planejamento

<p>TEMA: relacionamento entre família e professores (fatia das redes sociais da escola)</p> <p>Público-alvo: Professores</p> <p>Número de componentes: grupo de professores do turno – cerca de 8 a 12.</p> <p>Critério: adesão espontânea.</p>	<p>Data: Quarta-feira, 7 de novembro de 2007</p> <p>Hora: 9:30 – 11:00 (1 hora e 30 min)</p> <p>Local: Escola Histórica</p> <p>Sala de coordenação.</p>
--	--

OBJETIVO GERAL:

- Compreender a disponibilidade dos professores para atuar em parceria com as famílias da comunidade, para a prevenção do Uso de drogas através do fortalecimento das redes sociais;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- identificar como os professores vêm enxergando as famílias em suas competências;
- verificar a disponibilidade de formar parcerias, e de interagir com estas famílias;
- perceber se há sensibilização para a valorização das redes sociais no segmento da família;
- verificar se há crença na capacidade das famílias (ou se há apenas culpabilização) – verificar se há diferença entre culpabilização dos pais e potencialidade das famílias.
- Identificar a demanda dos professores no relacionamento com as famílias.

FORMA DE REGISTRO: 2 filmadoras, 1 gravador e 1 aluno para anotações

COORDENAÇÃO DO GRUPO: Naiá e Sandra

RELATOR: Josimar

RECEPÇÃO E APRESENTAÇÃO (05 min)

- Destacar o nosso objetivo com esse trabalho (dando continuidade aos trabalhos já realizados)
- Ressaltar questão da filmagem e gravação;

DISPARADOR TEMÁTICO (25 min)

- Devolutiva dos trabalhos realizados pela Sandra – história da parceria
- Apresentar o vídeo – Família: o resgate – da aula 12 do curso de prevenção do uso de drogas nas escolas públicas (até o resumo dos tópicos – 8 min)

DISCUSSÃO: 45 MIN

- **Promover a discussão sobre as redes sociais e a parceria entre escola e família para a prevenção do Uso de drogas.**

Primeiro tópico:

A história da relação entre a família e a escola

Questão 1: Como vêm sendo a relação entre os professores e as famílias?

- Histórico de relacionamento entre a família e escola;
- encontros em grupos – reuniões programadas, visitas dos familiares à escola, datas comemorativas;
- quais os objetivos dos encontros que vêm acontecendo entre as famílias e a escola e como os professores se sentem a respeito destes encontros.

Segundo tópico:

Situação atual desta interação

Questão 2: Nesta escola existe parcerias na formação dos jovens e na prevenção do Uso de drogas? O que vocês entenderam do que o filme propõe sobre esta parceria?

- Explorar como compreendem as parcerias, quem pode ser parceiro, o que é necessário para ser um parceiro.
- Há capacidades nas famílias?
- Quais as possibilidades de compartilhar a autoridade com as famílias? O que tem a ver para vocês autoridade com prevenção do Uso de drogas?
- Há interação entre pais e professores?
- Em que medida o diálogo entre escola e família pode beneficiar a convivência na escola e a educação dos jovens?

Terceiro tópico:

Possibilidades de responsabilidades compartilhadas

Questão 3: Qual a responsabilidade das famílias sobre a prevenção do Uso de drogas? E a dos professores? Como estas responsabilidades se relacionam?

- Qual o papel da família na prevenção do Uso de drogas?
- E dos professores?
- Há espaço de intersecção? A escola tem um projeto neste sentido? Inclui as famílias?
- Como vocês acham que podemos colocar isso em prática em nossas próximas reuniões?

10 minutos para organização do evento

FECHAMENTO: 05 MIN

ANEXO 3

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia

Departamento de Psicologia Clínica

Programa de pós graduação em psicologia clínica e cultura

PRODEQUI – Programa de estudos e atenção às dependências químicas

Projeto: A escola em Rede na Promoção da Saúde Integral do Adolescente

Pesquisa: A escola e a parceria com as famílias: explorando as redes sociais na prevenção do Uso de drogas.

Mestranda / Pesquisadora: Naiá Schurmann Brillinger

Orientadora responsável: Maria Fatima Olivier Sudbrack

Termo de consentimento livre e esclarecido para o Educador

Declaro que recebi as informações relativas à pesquisa, seus objetivos, metodologia, formas de registro e sigilo. Tive oportunidade de tirar dúvidas diretamente com a pesquisadora responsável.

Pelo acima exposto, autorizo a utilização dos dados recolhidos para pesquisa.

Brasília,

Nome Completo:

Ass

ANEXO 4

GRUPO FOCAL

ESCOLA ARTICULADA

Planejamento

<p>TEMA: relacionamento entre família e professores</p> <p>Público-alvo: Professores</p> <p>Número de componentes: grupo de professores do turno – entre 6 e 12 participantes.</p> <p>Critério: adesão espontânea.</p>	<p>Data: Segunda-feira, 7 de julho de 2008</p> <p>Hora: 9:00 – 11:30 (1 hora e 30 min + intervalo) e 14:30 – 16:00 (turnos invertidos).</p> <p>Local: Escola Articulada Sala dos professores.</p>
---	--

OBJETIVO GERAL:

- Aprofundar a compreensão acerca da disponibilidade dos professores para atuar em parceria com as famílias, para a prevenção do Uso de drogas;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar a compreensão dos professores acerca das responsabilidades na educação dos jovens (parte da escola e parte da família)
- identificar o modo que este grupo compreende a definição de educadores/educação;
- perceber de que forma estão se estabelecendo esperanças e desesperanças com relação às parcerias com as famílias;
- observar as expectativas sobre as atividades a serem desenvolvidas em integração com as famílias.

FORMA DE REGISTRO: 1 filmadora, 2 gravadores e 1 aluno para anotações

COORDENAÇÃO DO GRUPO: Naiá

RELADORES: Mayarê e Nayana

RECEPÇÃO E APRESENTAÇÃO (05 min)

- Destacar o nosso objetivo com esse trabalho, compreender um pouco mais sobre as relações já estabelecidas com a comunidade introduzindo o Curso de prevenção do Uso de drogas para educadores das escolas públicas;
- inserir o trabalho dentro do projeto de pesquisa, com a participação em outra escola;
- ressaltar questão da filmagem e gravação – termos de consentimento;

DISPARADOR TEMÁTICO (10 min)

- Apresentar o vídeo – Família: o resgate – da aula 12 do curso de prevenção do uso de drogas nas escolas públicas (até o resumo dos tópicos – 8 min)

DISCUSSÃO: 45 MIN

- **Promover a discussão sobre as redes sociais e a parceria entre escola e família para a prevenção do Uso de drogas.**

Primeiro tópico:

Pais e mestres – educadores? O que é educar e quem tem esta função?

Questão 1: Vimos no filme uma reunião onde os professores expunham uma situação que ocorria na escola e discutiam com os pais as formas de agir com os jovens. Nesta situação há dois grupos distintos: pais e mestres. Qual o papel de cada um destes grupos na educação dos jovens?

Questão 2: Existe alguma diferença entre professor e educador? Qual ou quais?

Segundo tópico:

Jogo de empurra;

Questão 3: Conversando com professores e com pais a respeito dos papéis destes grupos, ouvi muitas reclamações e o que chamei de “jogo de empurra” de responsabilidades. O que vocês compreendem quando eu falo “jogo de empurra”?

Terceiro tópico:

Possibilidades de responsabilidades compartilhadas: esperanças e desesperanças;

Questão 4: Esta escola tem realizado parcerias com as famílias, tanto na realização de projetos, como este que estamos desenvolvendo hoje e as reuniões como dia da família e outras reuniões. Desenvolveu também um questionários para conhecer mais sobre os alunos e as famílias. Seria certo pensar que vocês estão apostando nessa relação? O que esperam colher da parceria entre escola e família.

Quarto tópico:

Perspectivas;

Questão 5: Sabendo que a escola tem o objetivo de integração com as famílias e isto vêm sendo inserido no projeto pedagógico, como vocês pretendem se inserir neste projeto? Com que atividades?

FECHAMENTO: 05 MIN

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)