



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Redes sociais e fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas  
na adolescência: abordagem no contexto da escola**

Juliana Borges dos Santos

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Fátima Olivier Sudbrack**

**Brasília  
2006**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLÍNICA

**Redes sociais e fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas  
na adolescência: abordagem no contexto da escola**

Juliana Borges dos Santos

Dissertação apresentada como parte dos  
requisitos exigidos para obtenção do grau  
de Mestre em Psicologia Clínica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Fátima Olivier Sudbrack

Brasília-DF, dezembro de 2006.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**Redes sociais e fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas  
na adolescência: abordagem no contexto da escola**

Juliana Borges dos Santos

**Banca Examinadora**

---

Presidente: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Fátima Olivier Sudbrack – UnB

---

Membro: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Cândida Moraes – PUC/SP

---

Membro: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Célia Maria Ferreira da Silva Teixeira – UFG

---

Suplente: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Inês Gandolfo Conceição – UnB

Brasília – DF, dezembro de 2006.

## PRÉFACIO

### A ESCOLA DA PONTE \*

“ (...) Eu já havia estado anteriormente em Portugal como turista, tendo conhecido monumentos, restaurantes e cidades. Dessa vez foi diferente. Conheci pessoas. Conversei com elas. Tive a recepção mais generosa e inteligente de toda a minha vida. Recepções generosas – isso é fácil: passeios, jantares, presentes, homenagens. Mas eu insisto no “inteligente”. Cada ocasião era uma aprendizagem que me assombrava. Dentre elas a Escola da Ponte. Pedi que o Ademar me desse explicações preliminares, antes da visita. Ele se recusou. Disse-me que explicações seriam inúteis. Eu teria de ver e experimentar.

A Escola da Ponte é dirigida por José Pacheco, um educador de voz mansa e poucas palavras. Imaginei que ele seria meu guia e explicador. Em vez disso ele chamou uma aluna de uns dez anos que passava e disse: ‘Será que tu poderias mostrar e explicar a nossa escola a este visitante?’. Ela acenou que sim com um sorriso e passou a me guiar. Antes de entrar no lugar onde as crianças estavam, ela parou para me dar a primeira explicação, que tinha por objetivo, imagino, amenizar a surpresa.

Aqui, quando a gente vai a uma escola, sabe o que vai encontrar: salas de aula, em cada sala um professor, o professor ensinando, explicando a matéria prevista nos programas oficiais, as crianças aprendendo. A intervalos regulares soa uma campainha; sabe-se então que vai haver uma mudança; muda-se de matéria, freqüentemente muda-se de professor, pois há professores de matemática, de geografia, de ciências etc., cada um ensinando a disciplina de sua especialidade. Já falei sobre isso na crônica passada: as linhas de montagem.

É preciso imaginar o delicioso “portuguesh” que se fala em Portugal para sentir a música segura e tranqüila da fala da menina. Nós não temos, como nas outrash escolash [daqui para frente escreverei no jeito normal...], salas de aulas. Não temos classes separadas, 1º ano, 2º ano, 3º ano... Também não temos aulas, em que um professor ensina a matéria. Aprendemos assim: formamos pequenos grupos com interesse comum por um assunto, reunimo-nos com uma professora e ela, conosco, estabelece um programa de trabalho de 15 dias, dando-nos orientação sobre o que devemos pesquisar e os locais onde pesquisar. Usamos muito os recursos da Internet. Ao final dos 15 dias, nos reunimos de novo e avaliamos o que aprendemos. Se o que aprendemos foi adequado, aquele grupo se dissolve, forma-se um outro para estudar outro assunto.

---

\* Texto “A Escola da Ponte” de Rubem Alves, retirado da obra: *A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*.

Ditas essas palavras, ela abriu a porta e, ao entrar, o que vi me causou espanto. Era uma sala enorme, enorme mesmo, sem divisões, cheia das mesinhas baixas, próprias para as crianças. As crianças trabalhavam nos seus projetos, cada uma de uma forma. Moviam-se algumas pela sala, na maior ordem, tranqüilamente. Ninguém corria. Ninguém falava em voz alta. Em lugares assim normalmente se ouve um zumbido, parecido com o zumbido de abelhas. Nem isso se ouvia. Notei, entre as crianças, algumas com síndrome de Down que também trabalhavam. As professoras estavam assentadas com as crianças, em algumas mesas, e se moviam quando necessário. Nenhum pedido de silêncio. Nenhum pedido de atenção. Não era necessário.

À esquerda da porta de entrada havia frases escritas com letras grandes, afixadas na parede. A menina explicou: ‘Aprendemos a ler lendo frases inteiras’. Lembrei-me que foi assim que eu aprendi a ler. Minha primeira cartilha se chamava *O Livro de Lili*. Na primeira página havia o desenho de uma menina com o seguinte texto, que nunca esqueci: ‘Olhem para mim. / Eu me chamo Lili. / Eu comi muito doce. / Vocês gostam de doce? / Eu gosto tanto de doce!’ Imaginei que a diferença, talvez, fosse que o texto de *O Livro de Lili* tinha sido escrito por uma pessoa no seu escritório. E que as frases que se encontravam escritas na parede da Escola da Ponte eram frases propostas pelas próprias crianças, frases que diziam o que elas estavam vivendo. Aprendiam, assim, que a escrita serve para dizer a vida que cada um vive. Pensei que é assim que as crianças aprendem a falar. Elas aprendem palavras inteiras, pois somente palavras inteiras fazem sentido. Elas não aprendem os sons para depois juntar os sons em palavras. ‘Mas é importante saber as letras na ordem certa’, ela continuou, ‘porque é assim que se aprende a ordem alfabética, necessária para o uso dos dicionários’ (Ela falava assim mesmo, não é invenção minha...).

Notei, numa mesa ao lado, uma menina que escrevia e consultava um dicionário. Agachei-me para conversar com ela. ‘Você está procurando no dicionário uma palavra que você não sabe?’, perguntei. Não, eu sei o sentido da palavra. Mas estou a escrever um texto para os miúdos e usei uma palavra que, penso, eles não conhecem. Como eles ainda não sabem a ordem alfabética e não podem consultar o dicionário, estou a escrever um pequeno dicionário ao pé da página do meu texto para que eles o compreendam.

‘Estou a escrever um texto para os miúdos’ – foi o que ela disse. Na Escola da Ponte é assim. As crianças que sabem ensinam as crianças que não sabem. Isso não é exceção. É a rotina do dia-a-dia. A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade. Mais que aprender saberes, as crianças estão aprendendo valores. A ética perpassa silenciosamente, sem explicações, as relações naquela sala imensa. Na outra parede encontrei dois quadros de avisos. Num deles estava afixada a frase: ‘Tenho necessidades de ajuda em ...’. E, no outro, a frase: ‘Posso ajudar em...’. Qualquer criança que esteja tendo dificuldades em qualquer assunto coloca ali o assunto em que está tendo dificuldades e o seu nome. Um outro colega, vendo o pedido, vai ajudá-la. E qualquer

criança que se ache em condições de ajudar em algum assunto coloca ali o assunto em que se julga competente e o seu nome. Assim, vai se formando uma rede de relações de ajuda.

Ando um pouco mais e encontro uma menina com síndrome de Down trabalhando com outras, numa mesinha. Ela trabalha de forma concentrada. Sua presença é uma presença igual à de todas as demais crianças: alguém que não sabe muitas coisas, que pode aprender muitas coisas. Acima de tudo ela aprende que ela tem um lugar importante na vida. Andando, vi um texto intitulado: 'Direito das crianças quanto à leitura'. O primeiro direito rezava: 'Toda criança tem o direito de não ler o livro de que não gosta'. 'Ah!', pensei, 'é possível que Jorge Luis Borges tenha andado por aqui...' Li depois, o texto dos 'Direitos e Deveres' elaborados pelas próprias crianças. Dentre todos, o que mais me impressionou foi o que dizia assim: 'Temos o direito de ouvir música na sala de trabalho para pensarmos em silêncio'...

Nesse momento eu já estava encantado!

Já contarei mais..."

Rubem Alves

## **AGRADECIMENTOS**

Neste momento, ao finalizar a produção deste trabalho, entro em contato com um mundo de sentimentos, um espaço, que por um grande período de tempo ficou preenchido pelas questões deste estudo e pelo projeto do mestrado.

Entro em contato com a abertura para novos caminhos e também a possibilidade de estar mais próxima de tantas pessoas queridas! Acredito que me encontro mais inteira e mais consciente das minhas capacidades, potencialidades e, ainda, limitações.

Por tudo, agradeço primeiro a Deus pela possibilidade de ter essa experiência, de receber tanto da sociedade, em aposta, oportunidades e investimento! Agradeço por meio deste trabalho, que deposito em forma de contribuição e esperança.

Agradeço à professora Fátima Sudbrack pela oportunidade de aprender tanto, pela sua orientação e pelo crédito na minha capacidade de crescer e realizar este projeto. Agradeço também a sua amizade e ao carinho de toda a sua família, por te dividirem comigo em tantos momentos!

Agradeço a todas as professoras e professores do IP – UnB, com quem tive contato, com quem trabalhei, pesquisei e estudei, vocês me inspiraram, me apoiaram muito, guardo com grande carinho todos os momentos e aprendizados que tive na graduação e na pós-graduação, vocês são minhas referências!

Agradeço ao grupo do mestrado; do Laboratório de Família, Grupos e Comunidade e do PRODEQUI, às professoras Liana Fortunato Costa, Maria Inês Gandolfo; à Carla (companheira de tantos momentos e amiga do coração), Sandra Eni (pessoa que admiro muito), Cris, Olga, Sandra Baccara, Bio, Jaqueline, Dina, Jéferson, Naiá, Marília, Catarina e tantos colegas e amigos queridos.

Aos alunos da disciplina “Tópicos Especiais em psicoterapia”, a experiência foi muito rica e com vocês cresci muito!

Agradeço a todos os adolescentes que me inspiraram e me inspiram em meu trabalho, a quem dedico com muito amor os resultados deste projeto.

Agradeço à escola pela sua abertura e seu interesse em lidar com um tema tão complexo e desafiador como é o da prevenção da drogadição na adolescência. O engajamento, a confiança e a aposta de todos os educadores e adolescentes que participaram das atividades foram fundamentais!

Agradeço a toda a equipe do Adolescentro, Ana Carolina, Valdi, Vanessa, todos vocês me ajudaram a transformar as lentes com as quais hoje vejo o mundo, em sua complexidade!

Agradeço o apoio que tenho recebido da instituição onde hoje trabalho e dos colegas e amigos, vocês têm sido muito importantes para a conclusão desta etapa. Obrigada: Luciana, Valeska, Aline, Melissa, Guilherme, Flávia, Fernanda, Antônio, Carol, Karina, Cris, Kellen, todos que tanto têm me apoiado e incentivado!

Agradeço à minha **família**, que me acolhe, me ama, me cuida e me incentiva em todos os meus projetos, desde pequenininha!

Obrigada, **pai** querido, pelo seu amor, pelo seu exemplo, pelos seus olhos brilhando de admiração por todos os meus feitos, foi assim que eu aprendi a acreditar na minha capacidade, competência e bom senso!

Obrigada, **mãe**, pela sabedoria, pelo carinho e equilíbrio que você me transmite, você é amor, segurança e fortaleza. Eu te amo!

Obrigada Marcela e Fafá, irmãs queridas, pela amizade e cuidado, que, principalmente neste momento, ficaram tão evidentes e que me ajudaram muito a concluir este projeto! Aos cunhados, obrigada pela atenção e companheirismo.

Agradeço a toda a família materna e paterna, aos meus avós, tios, tias, primos e primas, pela compreensão em relação às minhas ausências e por me manterem presente em seus corações, mesmo eu estando distante. Madrinhas e padrinho, vocês são exemplo para mim, de ternura, amor e carinho, dinamismo, força e espiritualidade!

Agradeço aos meus amigos, que me estimularam, torceram por mim e estiveram presentes de diversas maneiras, mesmo quando eu me enclausurei! A certeza da amizade de vocês, o apoio e a torcida me deram força para seguir adiante. Obrigada, Dani, Nanda, Gabriel, Camila, Renata, Rafa, Bruno e todos os Floridos, Edith, Cath... todos os amigos que não citei o nome, pois não iriam caber aqui... mas que são muito importantes para mim!

Bom, compartilho com todos vocês, queridos do meu coração, este trabalho realizado com amor, carinho, dedicação e esforço!

SANTOS, Juliana Borges dos (2006). *Redes sociais e fatores de risco e de proteção para o envolvimento com drogas na adolescência: avaliação e abordagem no contexto da escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.

## RESUMO

O presente estudo desenvolve um instrumento para avaliação e abordagem das redes sociais e dos fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência, adequado para o uso no contexto da escola. O trabalho se fundamenta teórica e epistemologicamente na teoria sistêmica e no paradigma da complexidade, compreendendo a drogadição em uma perspectiva relacional, e podendo ser abordada por meio da teoria e prática de redes sociais. Este estudo se articula com o que prevê a legislação atual sobre drogas, em relação à abordagem dos fatores de risco e de proteção para a prevenção do envolvimento com drogas na adolescência. Foi realizado em uma escola da rede pública de Brasília – DF, dentro da abordagem qualitativa e da pesquisa participante, no contexto de um curso presencial para educadores dessa escola, sobre prevenção ao uso de drogas na adolescência. A metodologia seguiu três etapas: observação participante; desenvolvimento do instrumento em conjunto com os educadores e adolescentes em contexto de sala de aula; aplicação piloto em duas turmas de 8ª série do ensino fundamental, envolvendo dois professores da escola que passaram por um treinamento e utilizaram a proposta de avaliação e abordagem, cada um em uma turma. Os resultados evidenciam que o instrumento desenvolvido mostrou-se compreensível pelos alunos e educadores; adequado ao contexto da escola; relevante para o autoconhecimento do adolescente e conhecimento da turma sobre os principais fatores de risco e proteção de envolvimento com drogas, presentes nas redes sociais dos adolescentes; propiciando a intervenção do educador junto à turma. Para tanto, observou-se a importância do educador conhecer sobre a teoria sistêmica e de redes sociais, a fim de que possa se apropriar desta proposta, indicando a capacitação e orientação direta do educador como recursos mais adequados à sua preparação. A partir da pesquisa, os professores puderam refletir sobre seu papel de educador e modificaram-se as relações entre os alunos da turma. As contribuições finais envolvem: construções teóricas sobre a especificidade dos fatores de risco e proteção à drogadição na adolescência e discussões sobre possibilidades, desafios e limites da proposta para o *empoderamento* do educador e alunos na prevenção da drogadição.

**Palavras-chave:** fatores de risco e proteção para envolvimento com drogas; adolescência; educador.

SANTOS, Juliana Borges dos (2006). *Social networks, risks and protection factors for adolescents drugs involvement, designed for school context*. Master's Thesis. Universidade de Brasília, Brasília.

### **ABSTRACT**

This study describes the development of an instrument to evaluate the risk and protection factors to the drugs involvement in adolescence, designed for school context, in the Social Network Approach. The work is based in the Systemic Theory and in the Complexity Paradigm. The drugs involvement is understood in a relational perspective and of social network. This study it articulates with what the current legislation about drugs foresees on the approach of the risk and protection factors in prevention of drug use in adolescence. The research was developed in a public school in Brasilia – DF, inside the context of a course for the educators of this school on prevention of the use of drugs in the adolescence. The methodology adopted was the “participant research” and the qualitative analyses. The methodology followed three stages: participant observation; development of the instrument, together with the educators and adolescents in classroom and the pilot test in two 8° grade classes of fundamental school , with the involvement of two trained educators wich had work with this approach and appraisal, each one in one class. The results make evident that the instrument showed to be comprehensible for the pupil and educators; adequate to the school context; relevant to the adolescent self knowledge and brings information regarding the protection and risks factors on drugs involvement presents in the social networks of the adolescents and, finally adequate to propitiate the educator intervention with the group. It was observed that the educator need to understand about the systemic theory and social networks approach in order to appropriate of this instrument and intervention. For that, it is indicated that they receive a qualification and orientation on the use of it. During the research, the teachers reflected about yours educator role and that was some change in the relations between the adolescents in the classroom. The final contributions includes: theoretical constructions regarding the specificity of risk and protection factors for the drugs involvement in adolescence and considerations about the possibility, challenges and limits of the proposition for the empowerment of the educator and pupils on prevention of drugs involvement.

**Key words:** Risk and protection factors to the involvement with drugs, adolescence, educator.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
A construção do objeto de investigação .....	1
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica .....	13
1.1. Drogadição na adolescência sob a perspectiva sistêmica e da complexidade .....	13
1.2. Rede social e fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência.....	24
1.3. A prevenção da drogadição no contexto escolar .....	32
1.4. Educação e complexidade como paradigma para prevenção .....	42
Capítulo 2 – Metodologia.....	50
2.1. Referencial epistemológico e teórico-metodológico da pesquisa.....	50
2.2. O contexto da pesquisa.....	56
2.3. O percurso da pesquisadora na escola.....	57
2.4. A elaboração da proposta de avaliação .....	63
2.4.1. Os participantes e as atividades .....	63
2.4.2. O desenvolvimento do instrumento .....	64
2.4.3. Métodos para registro e análise de dados .....	66
2.5. A experiência piloto .....	67
2.5.1. Participantes e atividades.....	67
2.5.2. Avaliação piloto e abordagem individual .....	68
2.5.3. Abordagem grupal piloto.....	69
2.5.4. Procedimentos de registro e análise de dados.....	70
2.6. A metodologia de avaliação de redes sociais e fatores de risco e proteção.....	71
2.6.1. Apresentação do instrumento de avaliação.....	72
2.6.2. Descrição do instrumento de avaliação .....	83
2.6.2.1. A consigna .....	83
2.6.2.2. A estrutura do instrumento .....	84
2.6.2.3 Orientações para aplicação do instrumento .....	87
2.6.2.4. A pontuação dos fatores de risco e proteção em dois níveis: individual e grupal.....	90
Capítulo 3 – Fundamentação sobre fatores de risco e proteção do instrumento .....	92
3.1. Fatores de risco e proteção na família .....	93
3.2. Fatores de risco e proteção entre os pares .....	111
3.3. Fatores de risco e proteção na escola e no trabalho.....	120
3.4. Fatores de risco e proteção na comunidade.....	129
3.5. Comentários e sugestões .....	136
Capítulo 4 – A abordagem dos fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência .....	141
4.1 Abordagem individual: reflexão pessoal.....	141
4.2. Abordagem grupal: construções reflexivas do educador com a turma.....	144
4.3. Comentários e sugestões .....	148

CONCLUSÃO – As contribuições, as possibilidades e os desafios para o empoderamento do educador nessa proposta .....	160
ANEXOS.....	186
ANEXO 1.....	187
ANEXO 2.....	189
ANEXO 3.....	192
ANEXO 4.....	196
ANEXO 5.....	201
ANEXO 7.....	208
ANEXO 8.....	212
ANEXO 9.....	220

# INTRODUÇÃO

## A construção do objeto de investigação

Sob o paradigma científico pós-moderno<sup>1</sup>, o pesquisador encontra-se totalmente implicado na delimitação, no processo e nos resultados de sua pesquisa, uma vez que o conhecimento é visto como construído na interação entre o pesquisador e o objeto, não sendo possível conceber uma realidade objetiva independente do sujeito cognoscente (Morin, 1997). Vasconcellos (1995) situa o pensamento sistêmico como novo paradigma da ciência e define que “pensar sistemicamente é pensar a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade” (Vasconcellos, 2002, p. 147).

O tema e da metodologia do presente estudo refletem as concepções e o olhar da pesquisadora e observadora, que concebe a realidade e que está inserida em uma rede de referenciais teóricos e práticos que embasam e orientam o percurso de pesquisa. Sendo assim, antes de expor a fundamentação teórica, a metodologia e os resultados desta pesquisa, cabe a explicitação da minha trajetória para escolha do tema e para a delimitação do objeto de estudo.

A escola, sendo um contexto de aprendizagem e convivência social, até o presente momento, havia feito parte da minha vida, principalmente como estudante, porém, muito pouco como profissional. Entre ingressar no mestrado para pesquisa em contexto comunitário e efetivamente realizar um trabalho de campo no contexto escolar existe uma trajetória que não posso deixar de relatar.

---

<sup>1</sup> Referencia-se como paradigma científico pós-moderno a perspectiva fundada sobre um quadro epistêmico desenvolvido pelo filósofo e epistemólogo francês Edgar Morin. Trata-se de uma mudança em relação aos pressupostos da ciência moderna positivista-experimental, no sentido de ir além dos princípios que regem toda a construção do conhecimento dentro da ciência tradicional, tais como: a busca pela simplificação, separação, reducionismo, neutralidade, relações lineares e objetividade. Dentro desse novo paradigma científico, a realidade se constrói na interação entre o sujeito e o mundo, da mesma forma que todo conhecimento científico. Essa perspectiva embasa o presente estudo e será desenvolvida com maior profundidade ao longo do capítulo 1.

A aproximação em relação à psicologia social comunitária, com a abordagem sistêmica em psicologia e com o pensamento complexo de Edgar Morin, se deram durante a graduação em psicologia na Universidade de Brasília, nas atividades de pesquisa e estágio com as professoras Liana Fortunato Costa e Maria Fátima Olivier Sudbrack, bem como com a equipe do Adolescentro<sup>2</sup>. A temática dessas atividades sempre teve o foco no adolescente, na família e nas redes sociais.

O interesse pelo tema do envolvimento com drogas na adolescência surgiu especificamente no ano de 2002, quando entrei em contato com um projeto de pesquisa e intervenção realizado nos contextos psicossocial e jurídico (Projeto FÊNIX)<sup>3</sup>, desenvolvido pelo Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas (PRODEQUI)<sup>4</sup> em parceria com a Vara da Infância e Juventude – VIJ. Nessa ocasião, entrei em contato com o projeto de mestrado de Sandra Eni Pereira (Pereira, 2003) sobre drogadição e atos infracionais, no qual a autora utilizou como instrumento de pesquisa um roteiro de entrevista clínica sobre redes sociais e a relação entre drogadição e atos infracionais desenvolvido por Sudbrack (2004b, 2006)<sup>5</sup> com base na teoria e proposta de mapeamento de redes sociais de Sluzki (1997).

Já graduada, trabalhando no Núcleo de Proteção Especial à Criança e Adolescente da Secretaria de Estado de Ação Social – DF, mobilizaram-me as inúmeras demandas relativas à intervenção em redes sociais diante das situações de risco psicossocial que vivenciam as

---

2 Adolescentro – Centro de referência, pesquisa, capacitação e atenção ao adolescente e família. Serviço da Secretaria de Estado de Saúde do Governo do Distrito Federal, formado por uma equipe multiprofissional e atualmente funciona no Centro de Saúde nº 6 na 605 Sul, recentemente reconhecido como CAPS ad.

3 Projeto de pesquisa e intervenção, resultado da parceria entre a Secretaria de Ação Social do Distrito Federal (SEAS – DF), a Vara da Infância e Juventude do DF e a FAHUB/PRODEQUI/UnB. Foi realizado entre outubro de 2002 e junho de 2003, com o objetivo de Promoção Psicossocial de Adolescentes Usuários de Drogas no Contexto das Medidas Socioeducativas.

4 O PRODEQUI é um laboratório do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília criado em 1991, com o objetivo de desenvolver atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão sobre o tema das dependências químicas.

5 O roteiro para entrevista clínica e de exploração do mapa de redes sociais foi desenvolvido por Sudbrack (2002), apresentado em congresso no mesmo ano, publicado pela primeira vez em 2004 e mais recentemente em 2006, sendo esta a citação a que estaremos nos referindo ao longo deste trabalho.

crianças e adolescentes em medida de proteção especial<sup>6</sup>. Ao mesmo tempo, observava uma carência de instrumentais, acessíveis aos profissionais de áreas afins com a psicologia, para avaliação e intervenção dentro da perspectiva sistêmica.

Essa experiência gerou o desejo de desenvolver uma proposta para avaliação de fatores de risco e de proteção presentes nas redes sociais dessas crianças e adolescentes, embasada na teoria e abordagem sistêmicas e que pudesse favorecer um olhar mais amplo dos sujeitos sobre si mesmos e do profissional para com estes, bem como intervenções mais pertinentes à complexidade das situações.

Dessa forma, ingressei no mestrado com o objetivo de pensar sobre uma proposta para avaliação da qualidade das interações sociais que fosse acessível a diversos profissionais em atuação na área social. Nesse momento, ainda tinha como foco o contexto comunitário e os profissionais da área psicossocial.

O interesse pelo contexto escolar decorreu da participação como tutora e pesquisadora em um curso a distância de “Formação em Prevenção do Uso Indevido de Drogas para Educadores de Escolas Públicas”<sup>7</sup>. Com essa vivência, entrei em contato com as demandas que surgem no ambiente escolar, relativas ao trabalho do educador sobre o tema das drogas.

O V Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas entre Estudantes de Ensino Fundamental e Médio, pesquisa realizada pelo CEBRID (Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas), aponta que as escolas, em nível nacional, são unânimes em afirmar que, apesar das pesquisas sobre a caracterização do consumo de drogas entre adolescentes estudantes, pouco é colocado em prática em termos de ações, além disso, falta capacitação dos profissionais de ensino e efetivação de programas de prevenção nas

---

6 Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, capítulo II, art. 101.

7 Curso a distância realizado como projeto piloto em 2004 e reeditado em 2006, resultado de parceria entre Ministério da Educação, Secretaria Nacional Antidrogas e Universidade de Brasília, por meio do PRODEQUI e do Centro de Educação a distância CEAD/UnB. Trata-se de metodologia construída sob coordenação e desenvolvimento de conteúdos por Maria Fátima Olivier Sudbrack, Maria Inês Gandolfo Conceição e Liana Fortunato Costa.

escolas (Galduróz; Noto; Fonseca & Carlini, 2004). Para abordar o tema das drogas, as escolas geralmente lançam mão de recursos como palestras informativas e aulas, nas quais o educador assume o papel daquele que deve ensinar conteúdos, passar “conhecimentos” que favoreçam a prevenção primária<sup>8</sup>. Isso se justifica pelo fato de a proposta tradicional de ensino situar o educador como aquele que deve transmitir o conhecimento para o aluno, o que decorre em uma relação professor–aluno, em geral, unidirecional e vertical (Moraes, 2004).

Para a prevenção do envolvimento com drogas, no âmbito da educação para a saúde, são necessárias ações conjuntas, em diferentes níveis. As palavras e as informações não são suficientes, pois é importante que educador e aluno possam ter oportunidades para refletir sobre seus comportamentos e sobre suas opções de vida (Albertani, Scivoletto & Zemel, 2006).

O “Curso de Formação em Prevenção ao Uso Indevido de Drogas na Adolescência para Educadores de Escolas Públicas”, contexto no qual se insere esta pesquisa, propõe um projeto final de prevenção a ser idealizado e executado pelos educadores da escola. O relatório final do curso à distância (Sudbrack, 2005) mostrou que, ao final da capacitação dos educadores, ficava clara a dificuldade dos professores e outros atores da escola em articular-se com os alunos, o que dificultava a concepção e a execução de um projeto que teria como foco as relações.

Pesquisas sobre drogas no contexto educacional nacional (Galduróz & cols, 2004; Abramovay & Castro, 2002) procuram levantar prioritariamente dados epidemiológicos sobre o consumo e alguns aspectos relacionais pertinentes ao envolvimento com drogas na adolescência, apontando para o cenário nacional e regional, disponibilizando informações sobre o tema e as realidades pesquisadas.

---

<sup>8</sup> Prevenção primária tem como objetivo evitar que o uso de drogas se instale ou retardar seu início (Albertani, Scivoletto & Zemel, 2006). Os diferentes níveis de prevenção e os modelos de abordagem à questão da droga serão abordados na fundamentação teórica do presente trabalho.

O V Levantamento Nacional, sobre o consumo de drogas psicotrópicas, realizado pelo CEBRID (Galduróz & cols, 2004) fornece dados importantes para se pensar em prevenção. Sobre o consumo de bebidas alcoólicas entre os adolescentes brasileiros que participaram da pesquisa, o estudo revela que é iniciado precocemente (entre 12,5 e 12,8 anos de idade), muitas vezes dentro do próprio ambiente familiar, de modo que cerca de 65,2% dos estudantes participantes afirmaram já ter consumido álcool pelo menos uma vez na vida; 44,3% afirmaram ter consumido no mês antecedente à pesquisa e 11,7% faziam uso freqüente (Galduróz & cols, 2004). Outro resultado sobre o consumo de álcool e tabaco, que aponta para a importância da prevenção, é que, na faixa etária de 10 a 12 anos de idade, 41,12% dos estudantes da rede pública de ensino já haviam feito uso dessas drogas.

Sobre outras drogas psicotrópicas, além do álcool e do tabaco, 22,6% dos estudantes entrevistados afirmaram que já haviam pelo menos experimentado, sendo que quase a metade dos alunos com mais de 18 anos já havia experimentado alguma droga psicotrópica (com exceção do álcool e tabaco) (Galduróz & cols, 2004). Os resultados do V Levantamento Nacional sobre Consumo de Drogas também apontam para uma correlação positiva entre a categoria “uso pesado de álcool e outras drogas” com “relacionamento ruim com os pais” e uma associação positiva entre “não uso pesado de álcool e outras drogas” e “prática religiosa” (Galduróz & cols, 2004).

Os dados epidemiológicos obtidos em dois levantamentos domiciliares sobre consumo de drogas psicotrópicas no Brasil realizados em 2001 e 2005 apontam que o consumo tem aumentado para todos os tipos de drogas, comparando os anos de 2001 e 2005 (Galduróz & cols, 2006). Esses dados indicam a importância das políticas de prevenção serem iniciadas na adolescência.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001) aponta que cerca de 10% das populações dos centros urbanos de todo o mundo consomem abusivamente substâncias psicoativas independentemente da idade, sexo, nível de instrução e poder aquisitivo, o álcool e tabaco têm a maior prevalência global, trazendo também as mais graves conseqüências para a saúde pública. Os adolescentes e jovens adultos são a população de maior risco para o consumo do álcool, cujo uso é lícito e culturalmente mantido e incentivado. As conseqüências do uso/abuso de drogas na adolescência podem ser percebidas pelos altos índices de abandono escolar e rompimento de outros laços sociais, esse fenômeno é reflexo de questões complexas e multifatoriais (Brasil, 2003).

O presente estudo encontra sua relevância dentro do panorama epidemiológico acima descrito e da Lei nº 11.343 (sancionada em 23 de agosto de 2006 pelo Governo Federal), que institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad e prescreve, entre outros aspectos, medidas de prevenção ao uso indevido de drogas. Dentro dos princípios dessa Lei (Brasil, 2006), destacamos:

- “Art. 18. (...) As atividades de prevenção do uso indevido de drogas sejam direcionadas para a redução dos fatores de vulnerabilidade e risco e para a promoção e o fortalecimento dos fatores de proteção.
- “Art. 19. (...) As atividades de natureza preventiva visem o ‘não-uso’, o ‘retardamento do uso’ e a ‘redução dos riscos’, (...) por meio da implantação de projetos pedagógicos de prevenção nas instituições de ensino público e privado, alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos conhecimentos relacionados a drogas”.

Uma vez que se justifica socialmente e se prevê por lei a realização de um projeto de prevenção local a ser realizado no contexto da escola, sob o enfoque da educação

para a saúde e das redes sociais, surge a demanda para o conhecimento sobre as relações dos adolescentes e a forma como as drogas permeiam seus contextos de pertencimento (Sudbrack, 2001, 2004b, 2006). Sendo assim, a escola torna-se um contexto importante para tais ações, que devem ser articuladas a outras instâncias responsáveis. Sob a perspectiva sistêmica e da complexidade, esse conhecimento deve ser construído na interação entre educador e aluno, no próprio contexto de intervenção, pois, dessa forma, criam-se possibilidades transformadoras, envolvendo as atividades e as relações que se estabelecem ao longo desse processo.

Diante desse quadro, como a escola pode se tornar um contexto para ações de prevenção ao envolvimento com drogas na adolescência dentro de uma perspectiva sistêmica e de ações integradas e participativas? Como possibilitar a transformação das relações entre aluno e educador, no sentido de superar o distanciamento e a verticalidade nas relações, em direção à construção do contexto favorável para ações de prevenção e promoção da saúde?

Sendo assim, o presente estudo tem como **objetivo amplo** oferecer subsídios para a ampliação das tecnologias sociais direcionadas ao *empoderamento* do educador como ator fundamental na prevenção ao uso de drogas na adolescência. Busca-se desenvolver uma proposta de intervenção sistêmica para mapeamento de redes sociais e de fatores de risco e proteção para envolvimento de adolescentes com drogas, a ser realizada no contexto escolar.

Esse objetivo se delinea com a seguinte questão de pesquisa: Como a escola pode conhecer e intervir, em uma perspectiva sistêmica, sobre os fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas, presentes nas redes sociais de seus adolescentes? Essa questão geral aprofunda-se com as seguintes perguntas específicas:

- Como **transpor** a perspectiva relacional da drogadição e das redes sociais para uma linguagem acessível e próxima ao cotidiano do adolescente e dentro das possibilidades de abordagem pelo educador em contexto de sala de aula?

- Como **sistematizar** a apresentação desse conteúdo em uma proposta de intervenção sistêmica possível de ser realizada pelo educador?
- Como o educador pode **aplicar** essa proposta de intervenção sistêmica no contexto da sala de aula;
- Como a proposta e o educador podem **mobilizar** o adolescente para uma postura reflexiva e auto-avaliativa sobre os fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas, presentes nas redes sociais?
- Como o educador pode identificar e **explorar** o perfil de uma turma de alunos com relação aos fatores de risco e proteção para envolvimento com drogas na adolescência?

Dessas questões mais específicas se delineiam os seguintes *objetivos específicos*:

1. Investigar as possibilidades de transpor para o contexto da escola a metodologia de exploração das redes sociais de adolescentes desenvolvidas originalmente como entrevista clínica de mapeamento das redes sociais (Sudbrack, 2004b);
2. Oferecer subsídios teóricos e metodológicos para uma abordagem dos fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas nas redes sociais de adolescentes, visando a ações de prevenção;
3. Proporcionar possibilidades de intervenção para educadores com vistas à mobilização de uma postura reflexiva e auto-avaliativa individual dos alunos a respeito dos riscos e proteção para o envolvimento com drogas presentes nas suas redes sociais;

4. Proporcionar e avaliar as possibilidades para educadores conduzirem uma intervenção que vise à mobilização de postura crítica e reflexiva, no contexto coletivo de turma de sala de aula, sobre fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas, presentes nas redes sociais;
5. Desenvolver fundamentação teórico-metodológica sobre a avaliação e abordagem dos fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência, como uma estratégia de prevenção que se insere no modelo sistêmico e de educação para a saúde.

Sudbrack (2004a) propõe a abordagem comunitária e de redes sociais como novo paradigma na prevenção à drogadição, incluindo a prática de redes sociais como metodologia para a prevenção.

Sendo assim, o ponto de partida dessa investigação foi o modelo da *rede social pessoal*<sup>9</sup>, apresentado por Sluzki (1997). O autor propõe que o registro da rede social pessoal (Sluzki, 1997, p. 43) seja feito no formato de um “mapa mínimo” (ANEXO 1), em que o informante está localizado no centro e suas relações são sistematizadas em quatro quadrantes: família; amizades; relações de trabalho ou escolares; relações comunitárias, de serviços e credos. Dessa forma, a rede pessoal é delimitada arbitrariamente pelo informante, registrada de forma estática e avaliada em termos de suas características estruturais, das funções relacionais e dos atributos dos vínculos presentes na rede. Sluzki (1997) discute que a inclusão das variáveis da rede social na prática clínica torna visível a própria rede e o acesso a ela, com fins terapêuticos tanto para o sujeito como para o terapeuta. Esse material possibilita a inclusão do nível relacional e a saída do terapeuta de uma prática isolada.

---

<sup>9</sup> Como *rede social pessoal* pode-se definir o conjunto de pessoas com quem se interage de maneira regular, que são percebidas como significativas e que, de certa forma, contribuem para o auto-reconhecimento como indivíduo, para a auto-imagem, constituindo um dos pontos centrais para a experiência individual de *identidade* (Sluzki, 1997). Pode-se incluir, em um nível mais amplo, os contextos culturais e subculturais, históricos, políticos e religiosos como parte ou base do universo relacional mais imediato do indivíduo.

Baseando-se nesse aporte teórico e prático, Sudbrack (2006) elaborou um roteiro de entrevista clínica para avaliação de redes sociais, que consiste no preenchimento do mapa proposto por Sluzki (1997) e de uma entrevista semi-estruturada para exploração do mapa e aprofundamento do conhecimento sobre as redes (ANEXO 2). Pereira & Sudbrack (2003) ampliaram essa proposta (ANEXO 3), complementando o roteiro de entrevistas com a investigação sobre os níveis de dependência (Colle, 2001) e a relação entre envolvimento com drogas e atos infracionais.

As duas versões do mapa de redes sociais (Sudbrack, 2006; Pereira & Sudbrack, 2003) propõem uma entrevista clínica que se divide em um ou dois momentos com o adolescente e é realizada individualmente por psicólogos ou pesquisadores na área da psicologia. Essa abordagem promove a reflexão terapêutica para o adolescente e para o profissional que se coloca junto dele, viabilizando um olhar sistêmico e complexo sobre as relações e a forma como elas permeiam a rede social do adolescente. Em termos práticos, no entanto, a compreensão e avaliação dos resultados qualitativos decorrentes dessa entrevista demandam o conhecimento aprofundado da teoria de redes sociais, do pensamento sistêmico e dos aspectos relacionais envolvidos na questão da drogadição.

Assim, no presente estudo, partimos da adaptação do mapa de rede social, utilizado na prática sistêmica e na área da psicologia clínica social (Sluzki, 1997; Sudbrack, 2006), para abordagem das redes sociais pelo educador com os adolescentes, em contexto escolar. Procuramos, também, integrar à abordagem das redes sociais os elementos de risco e de proteção para o envolvimento com drogas na adolescência, que se configuram de forma única na rede de cada adolescente (Albertani & cols, 2006).

A partir daí iniciei o processo de observação participante em uma escola pública do Distrito Federal, quando apresentei a alguns educadores o mapa de redes sociais

em seu formato clínico. Juntamente com eles e com algumas turmas de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries da escola, o instrumento foi gradualmente modificado e adaptado para sua utilização no contexto escolar. O processo de elaboração conjunta desse instrumento resultou em uma proposta de abordagem sistêmica das redes sociais e dos fatores de risco e proteção para envolvimento com drogas na adolescência a ser realizada pelo educador. Após a construção dessa proposta, em um contexto de trabalho participativo com os educadores e alunos dessa escola, foi possível obter uma primeira experiência para sua aplicação.

Da experiência piloto resultou uma reflexão crítica sobre o conteúdo, o formato de apresentação, o método de aplicação dessa proposta e a exploração dos resultados obtidos em nível individual e coletivo. Constitui ponto importante do objeto de investigação o processo de apropriação dessa proposta de abordagem das redes sociais pelo educador. Nesse sentido, a avaliação da experiência piloto incluiu a análise da experiência do educador no papel de coordenador da intervenção. Na conclusão deste estudo, são apresentadas algumas reflexões sobre o processo de apropriação dessa proposta pelo educador.

Nesse sentido, apresentamos alguns pressupostos que norteiam a formulação desse estudo:

- O processo de reflexão e autoconhecimento do adolescente sobre os fatores de risco e proteção presentes em sua rede social o tornam mais consciente de suas relações, das possibilidades de vinculação e pertencimento, habilitando-o a ativar os fatores de proteção e mobilizar os recursos que dispõem, na medida em que estes se tornam visíveis para ele;
- Os fatores de risco e vulnerabilidade se tornam materializados e melhor compreendidos, o que poderia ativar as possibilidades de transformação;

- A prática de redes direcionada para a compreensão de como os fatores de risco e proteção se articulam nas relações dos adolescentes situa os alunos e educadores de forma ativa e responsável pela configuração de contextos de pertencimento mais ricos e protetivos;
- No caso do educador, o seu estado de inércia, gerado pela impotência diante da complexidade da questão e dos receios em abordar o tema, pode ser reduzido, pois a via de acesso ao adolescente passa a ser a via relacional. Isso possibilitaria uma vinculação com o adolescente no âmbito da vida, das relações e dos projetos possíveis e impossíveis de serem imaginados;
- O processo de reconhecimento da rede social pelo adolescente contribui para que ele a ative com maior frequência e efetividade, decorrendo na promoção de sua saúde.
- A prevenção do envolvimento com drogas na adolescência pode surgir como possibilidade, na medida em que o contexto escolar se configure como espaço de trocas, de escuta, de possibilidades de transformação e de promoção de saúde.

Trata-se, portanto, de um estudo exploratório para a *elaboração, desenvolvimento e aplicação* de uma proposta de abordagem sistêmica pelo educador, no contexto escolar, que tem como objetivo favorecer o trabalho conjunto com o aluno, na prevenção do envolvimento com drogas na adolescência. Busquei, com este estudo, contribuir para a construção de pontes entre ações de promoção à saúde e para prevenção do envolvimento com drogas na adolescência e no contexto escolar. Uma proposta sistêmica de educação para a saúde, que se reporta ao paradigma da complexidade transposto para o âmbito da educação (Moraes, 1997, 2003, 2004).

## Capítulo 1 – Fundamentação Teórica

### 1.1. Drogadição na adolescência sob a perspectiva sistêmica e da complexidade

Neste estudo, a adolescência é concebida como um fenômeno sócio-cultural, perpassado pelas transformações biológicas da puberdade e pelas mudanças comportamentais e psicológicas em âmbito relacional e psíquico. Traverso-Yépez e Pinheiro (2002) situam a adolescência como sendo marcada por mudanças que iniciam com a puberdade e terminam com a aquisição de responsabilidades adultas, o que varia muito de acordo com a cultura e as condições sócio-históricas. Além da idade cronológica, fatores multidimensionais se conjugam ao longo da adolescência de forma a diferenciá-la de outros momentos de vida do indivíduo. A puberdade, o amadurecimento biológico e as mudanças corporais acarretam um novo olhar do indivíduo sobre si, novas demandas pessoais, expectativas e papéis sociais que passam a ser atribuídos ao adolescente.

A Organização Mundial de Saúde define adolescência como a fase do desenvolvimento situada entre os 12 e 19 anos, marcada pelo surgimento de características sexuais secundárias e culminando com a capacidade do indivíduo de se tornar independente, sobretudo economicamente. Quanto à idade de início e término da adolescência, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA<sup>10</sup> (Brasil, 2000) delimita entre os 12 e 18 anos de idade respectivamente.

Dentro da psicologia, alguns autores pioneiros no estudo da adolescência definem essa fase como um momento crítico, de confusão e crises, enfatizando a natureza difícil e

---

<sup>10</sup> Documento elaborado em 1990, que aponta as responsabilidades do Estado e da sociedade civil perante a infância e adolescência, por meio de elaboração de políticas públicas e previsão de serviços especializados a essa população.

rebelde do indivíduo adolescente. Entre os autores clássicos da psicologia em adolescência, Erikson (1976) aponta a “crise de identidade” como central e normativa a essa fase do desenvolvimento. Esse autor descreve diferentes etapas da adolescência marcadas pela presença de sentimentos ambíguos, tais como: i) necessidade de confiança e postura de não comprometimento; ii) necessidade de assumir escolhas individuais *versus* insegurança pela exposição e possibilidade de não aceitação; iii) aspirações em relação a si mesmo no futuro e uma reação agressiva contra a sociedade; iv) alto grau de exigência em relação a si mesmo, decorrente do desejo pela produtividade e, ao mesmo tempo, medo de não conseguir. Erikson (1976) conceitua a construção da *identidade* como um processo universal, já que segue o desenvolvimento humano e está “localizado” tanto no âmago do indivíduo como no núcleo central da sua cultura coletiva.

Uma importante contribuição da teoria de Erikson foi considerar o processo de construção da identidade pessoal como tema primordial na compreensão da adolescência. No entanto, ele traz o conceito de crise restrita ao indivíduo, conotando o processo de desenvolvimento na adolescência como período conturbado, problemático em si mesmo e experienciado como “tempestade e tormenta”.

Knobel (1981), sob a visão psicanalítica, apresenta a adolescência como uma fase evolutiva durante a qual o adolescente estabelece sua identidade adulta por meio da elaboração de lutos pelas perdas infantis. Esse processo levaria o adolescente a recorrer normalmente a mecanismos psicopáticos de atuação. Sendo assim, para este autor, toda a evolução normal da adolescência implicaria em uma vulnerabilidade à patologização. Esse enfoque ressalta a questão dos lutos pela perda do corpo e dos pais idealizados da infância, bem como o desenvolvimento da sexualidade, demandando um investimento em outras áreas e

acarretando um desequilíbrio. No entanto, de acordo com essa visão, a “crise” individual é percebida em seu aspecto patológico, mais que saudável.

Moreno (1987), com a teoria psicodramática, traz o conceito de “matriz de identidade”, *como sendo a placenta social da criança, o locus em que ela mergulha suas raízes. Proporciona ao bebê humano segurança, orientação e guia*” (p. 114). A partir desse conceito, podemos pensar que a adolescência se configura como um novo período da vida do ser humano, caracterizado pelo jogo entre pertencimento e autonomia, onde ele emerge de sua *matriz de identidade* para se posicionar em novos átomos e redes sociais. Nesse momento surgem novos papéis e possibilidades de escolhas dentro da sociedade, pela manifestação de sua espontaneidade ou, então, pelo apoio em *conservas culturais*, o que poderia levá-lo, muitas vezes, a sofrimentos psíquicos.

No presente estudo, considera-se que há uma multiplicidade de visões sobre esse conceito e um conceito que nos ajuda a construir esse olhar é o de *imprinting cultural* de Edgar Morin (1991), que aponta que a cultura age e retroage sobre o espírito/cérebro, modelando as estruturas cognitivas, organizando o conhecimento em função de paradigmas e é, portanto, *co-produtora da realidade* observada e concebida. Sendo assim, o estudo sobre a adolescência é um fenômeno que se configura e se inscreve na sociedade e na cultura, historicamente.

Sob o paradigma da complexidade e o pensamento sistêmico, o conceito de adolescência passa a ser discutido relacionalmente. Ou seja, a adolescência ocorre dentro dos sistemas familiar, social e cultural que precedem esse adolescente, influem sobre ele e ao mesmo tempo se modificam na interação com ele. Inclui-se, ainda, a dimensão do olhar e do

significado que esses sistemas de pertencimento atribuem ao adolescente, ao processo pelo qual ele está passando e às expectativas que se dirigem a ele em seu momento atual e suas possibilidades futuras. Na perspectiva sistêmica e da complexidade, o adolescente é visto na interação com seus contextos de pertencimento e, nesse sentido, a “crise” é pertinente ao sistema, tendo em vista as tarefas e demandas pessoais e coletivas que começam a surgir nessa fase do desenvolvimento.

Sob o enfoque sistêmico da terapia familiar, a adolescência é considerada como uma das etapas do ciclo de vida familiar experimentado por toda a família, que necessita de uma flexibilidade para reorganizar-se, a fim de permitir aos adolescentes a aquisição de maior autonomia e independência (Fishman, 1996; Carter & McGoldrick, 1995). Dentro de uma perspectiva relacional, é na interação com a família e com outros sistemas de pertencimento que o adolescente constrói sua identidade. Sendo assim, conceitos centrais para a compreensão sistêmica da adolescência e da drogadição na adolescência são: **dependência, autonomia e identidade.**

O conceito de autonomia pode ser concebido como intimamente ligado à noção de dependência (Morin, 1996). Na adolescência, o sistema familiar ocupa importante papel na aquisição de autonomia pelo adolescente, pois, pela sua capacidade de continência e proteção psicossocial, pode permitir que eles vivenciem esse processo de individuação. Ou seja, pelo pertencimento, há uma possibilidade desse adolescente se individuar.

A discussão sobre o processo de aquisição de autonomia e individuação na adolescência é ampliada pela inclusão de estudos sobre gênero na teoria e nas práticas psicológicas. Essa perspectiva contribui com um conhecimento crítico da realidade sócio-

histórica e política na qual os homens e as mulheres se constituem e desempenham seus papéis (Neves & Nogueira, 2003). Philpot, Brooks, Lusterman & Nutt (1997) argumentam que o processo de socialização de gênero, em si, desempenha um papel significativo no desenvolvimento e, conseqüentemente, nas relações humanas, não existindo áreas da vida intocadas pelo gênero. Sendo assim, quando as crianças entram na puberdade, iniciam um processo específico de comunicação para compreender e estar com o outro sexo, e são fortemente influenciadas por questões de gênero. As teorias psicológicas feministas, portanto, contribuem para uma compreensão mais complexa da adolescência, à medida que levam em conta as diferenças entre as tarefas da adolescência que se colocam para os meninos e as meninas diante das figuras masculinas e femininas de referência na sociedade e cultura vigentes (Philpot & cols., 1997).

O processo de socialização de gênero está presente desde a infância, na forma como a nossa cultura e sociedade comunicam as expectativas dos papéis apropriados a cada gênero. Na adolescência, surgem outras expectativas relativas aos papéis de gênero e Surrey (1991) defende que o *self* estará sendo constituído por meio de tarefas específicas, que se colocam diferentemente para as meninas e meninos: *“A nossa concepção de ser-em-relação envolve o reconhecimento que, para as mulheres, a experiência primária de self é relacional, ou seja, o self é organizado e desenvolvido no contexto de relacionamentos importantes”* (Surrey, 1991, p. 52).

Sob o enfoque da psicologia feminista, as tarefas da adolescência precisariam ser revistas pelas questões de gênero, para incluir o desenvolvimento da **competência relacional**, a capacidade para **empatia** e para **aprofundamento das relações**. Miller (1991) ressalta a necessidade de desenvolver um conceito de *self* que abarque a experiência feminina, não abordando somente os aspectos da separação e autonomia, mas também o desenvolvimento de

outras habilidades, como a capacidade para **empatia** e engajamento em **intimidade emocional**.

Para essa perspectiva, uma das tarefas primordiais da adolescência seria o aprofundamento das relações familiares e sociais, a fim de gerir as novas demandas da sexualidade, intimidade nas relações sociais, desenvolvimento profissional etc. Ou seja, não seria no rompimento, mas sim na conquista de uma **autonomia**, baseada na renegociação de papéis e do **pertencimento** ao sistema familiar e outros sistemas sociais, que o adolescente desenvolveria sua criatividade, amadurecimento, responsabilidade pessoal e conexão emocional mais profunda com o outro.

Na visão sistêmica, a adolescência não é caracterizada somente como sendo uma fase do desenvolvimento individual, mas um processo que se constitui dentro de um sistema familiar, o que contribui para desestigmatização do adolescente como sendo o problema (Colle, 2001). Sendo assim, a adolescência pode ser definida como uma fase no ciclo de vida da família, em que ocorrem importantes transformações relacionais, principalmente entre pais e filhos (Carter & McGoldrick, 1995). Preto (1995), enfocando o ciclo de vida familiar, aponta a adolescência como momento que exige mudanças estruturais e renegociação de papéis na família. As origens dessa transformação familiar estariam nas *tarefas desenvolvimentais* do adolescente, iniciando com o crescimento físico e a maturação sexual durante a puberdade, passando pela transformação do Eu/identidade e pela conquista da autonomia. Um diferencial dessa perspectiva é que as “tarefas da adolescência” envolvem o filho adolescente e a família:

*“Todas as transformações ameaçam apegos anteriores. A tarefa da adolescência desencadeia sentimentos de perda e medos de abandono na maioria das famílias na medida em que os adolescentes fortalecem*

*suas alianças fora. Sua menor participação em casa é frequentemente experienciada por outros membros da família como uma perda (...) a perda da criança (...), pois não são mais necessários (pais) da mesma maneira e a natureza de seus cuidados precisa mudar” (Preto, 1995, p.23).*

Com essa leitura, a crise que segue a adolescência pode denunciar sentimentos de impotência, frustração dos membros familiares, decorrendo da busca da identidade pelo adolescente dentro de um contexto familiar, no qual seus membros também estão mudando (Fishman, 1996).

Ausloos (1998) assinala que, em algumas famílias, podem operar “forças centrípetas”, que evitam que os membros deixem o sistema familiar, ou “forças centrífugas”, que impelem o adolescente para fora do sistema. No primeiro caso, a família experiencia as perdas decorrentes das tarefas da adolescência, como rejeições, reagindo a elas com comportamentos superprotetores e passando a mensagem que a separação é perigosa. Em um outro extremo, as famílias que experienciam a adolescência dos filhos com sentimentos de frustração e impotência podem desistir de toda a responsabilidade, delegar a outros seu papel protetor e de controle, sendo que os adolescentes vêm a sair de casa precocemente, na tentativa de escapar dos conflitos.

Nesse ponto, iniciamos a discussão sobre o fenômeno da drogadição na adolescência sob a perspectiva relacional e da complexidade. Dentro da teoria familiar sistêmica, a drogadição é vista, em sua função comunicativa, como um sintoma que se constrói dentro de um sistema disfuncional e que tem a função de comunicar um sofrimento, um mal-estar, podendo ser compreendido e ressignificado como uma tentativa de transformação do sistema familiar (Stanton & cols., 1988; Colle, 2001).

Sob a perspectiva relacional, Colle (2001) aborda a dependência química como algo além de um problema exclusivo do indivíduo, sendo, dessa maneira, uma busca desenfreada

de novas alternativas relacionais e de denúncia de um sofrimento coletivo. Colle (2001) se refere a uma nova necessidade do casal parental, que surge nesse momento de adolescência dos filhos, de repensar aspectos relacionais que estabeleceram para si próprios em relação à família de origem, seja na dependência prolongada ou na autonomia prematura e brutal, reatando, também, dificuldades amorosas e sentimentais. Colle (2001), dentro da perspectiva da terapia familiar sistêmica, destaca que os adolescentes são testemunhas do sofrimento presente no sistema e, por meio do sintoma apresentado, podem estar falando de sua vontade e, simultaneamente, de sua impotência para curar os sistemas relacionais.

Sendo assim, a drogadição é compreendida em sua complexidade, incluindo as dependências do produto e seus efeitos, assim como as dependências relacionais de contexto. Nesse sentido, o trabalho com esse tema ganha um caráter contextual e envolve os diferentes níveis de dependência.

Colle (2001) apresenta seis níveis de dependência em relação às drogas: (i) as **dependências dos efeitos**, que incluem a relação estabelecida com os efeitos dos produtos utilizados, suas combinações e formas de consumo; (ii) as **dependências relacionais afetivas**, que se referem às co-dependências existentes no sistema familiar, que favorecem o consumo ou mantêm o indivíduo no papel de dependente; (iii) as **dependências do sistema de distribuição**, que incluem a relação com revendedores ou passadores da droga, sejam eles intermediários ou fornecedores da droga; (iv) as **dependências dos provedores ou fornecedores do dinheiro**, que se estabelecem com aqueles que asseguram os recursos financeiros para compra ou aqueles que aceitam a troca de favores ou outras mercadorias pela droga; (v) as **dependências dos pares**, que envolvem os grupos de referência do adolescente, nos quais se usa junto; (vi) há, ainda, as **dependências das crenças** que contribuem ou

sustentam o consumo, por exemplo, de que a droga ajuda o indivíduo em suas dificuldades, o que está intimamente ligado aos efeitos produzidos pelas substâncias tóxicas.

Diante dessa realidade, faz mais sentido falar em sistemas adictivos (Colle, 2001) do que em adolescentes toxicômanos isolados. Lima (2001) aponta que o indivíduo dependente de drogas fica marginalizado da sociedade e a possibilidade de ajuda mediante qualquer forma de atendimento é aquela de adaptação à “realidade”, deixando recair sobre o indivíduo a “culpa” dos problemas sociais e eximindo a sociedade de suas próprias responsabilidades. Dentro da perspectiva relacional e complexa sobre a drogadição, concordamos com Colle (2001) que o termo adição parece mais apropriado do que toxicomania, já que este segundo remete a um comportamento individual e a um estado pessoal, enquanto o termo “adição” permite ampliar o olhar para o conjunto das relações em que se dá esse comportamento.

No presente estudo, utilizamos o termo envolvimento com drogas na adolescência para caracterizar os diferentes níveis de envolvimento, desde um uso experimental até a dependência.

Cinnanti (1997) aponta diversas funções para o uso de drogas na psicodinâmica do indivíduo e da família, tais como: busca do prazer; sentimento de pertencimento a grupos; fuga das pressões sociais, econômicas ou de sofrimentos emocionais; função de confronto com a morte, para buscar a dimensão da vida; como forma de testar a autonomia e liberdade, negando e buscando limites diante das regras instituídas pelo social.

A dimensão do prazer e do sofrimento deve ser levada em conta na compreensão do envolvimento do adolescente. Minayo (2003, p. 25-26) aborda a dimensão do prazer propiciado pela droga, que vai ao encontro de características bem próprias da adolescência, como:

*“(...) o espírito de aventura, a vontade de experimentar novas alternativas e se diferenciar do núcleo familiar e social estabelecido, onde geralmente se deu a sua socialização na infância. A droga é uma das questões que, seja pela oferta ou pela negação, a sociedade atual lhe coloca como alternativa para viver novas experiências. Se é verdade que também há ameaça de rejeições, dores e sofrimentos que podem conduzi-lo ao limiar da morte, perigo e prazer andam juntos numa idade em que exatamente a dimensão e proporção do que é proibido provocam mais emoção em transgredir”.*

Nesse ponto, faz-se necessário distinguir a dependência química do uso recreativo da droga, sendo que:

*“Para o usuário recreativo a droga é procurada como fonte de prazer, enquanto que para o dependente, a droga é utilizada essencialmente como meio de fuga de uma realidade insuportável; o dependente de drogas é um indivíduo para quem a droga passou a desempenhar um papel central na sua organização, ocupando lacunas importantes e tornando-se assim, indispensável ao funcionamento psíquico daquele indivíduo. Um dependente, ao contrário do usuário, não pode prescindir de sua droga” (Silveira Filho, citado por Lima, 2001, p. 129-130).*

MacRae e Simões (2003), em um estudo antropológico, realizado em duas capitais brasileiras, sobre as representações sociais de usuários de *cannabis*, considerados socialmente integrados (de classe média, inseridos no mercado de trabalho e no sistema educacional), apontam que a cultura de envolvimento com essa droga, nessa realidade específica, segue os padrões encontrados na “cultura jovem internacional” originária da Europa e dos Estados Unidos, amplamente difundida no Brasil nas últimas três décadas. Além disso, os autores se referem a um crescente processo de desestigmatização social da maconha entre segmentos

mais escolarizados e informados das camadas de renda alta e média, o que difere das camadas populares, em que ainda predomina a conotação de “banditismo”.

Lima (2001) faz um paralelo entre o fenômeno da drogadição com o movimento da sociedade capitalista em relação ao consumo de mercadorias como via de acesso ao prazer, na qual os produtos de consumo são reificados e tornam-se objetivo da busca de felicidade humana. Nesse sentido, os objetos de consumo, entre eles a droga, passam a ter a capacidade de impedir a reflexão do sujeito sobre si mesmo e sobre sua atitude diante do mundo. Além do prazer causado imediatamente com o uso da droga, Freud (citado por Lima, 2001) aponta que a substância também causa um grau desejado de independência do mundo externo, permitindo um afastamento do mundo externo e da pressão da realidade, encontrando refúgio em um mundo próprio com melhores condições de sensibilidade, de felicidade e de aplacar o sofrimento.

Baumgarten (2001), dentro de uma perspectiva sociológica da drogadição, afirma que, apesar de o fenômeno das drogas ser um fenômeno milenar, a drogadição é uma dificuldade recente em nossa sociedade. Sendo assim, partindo da perspectiva de que a droga sempre esteve presente em todas as sociedades, sendo inconcebível uma sociedade sem drogas Gervais (citado por Baumgarten, 2001) aponta que é importante reconhecer que a conotação de seu uso se dá na cultura em que esse fenômeno se inscreve, sendo, portanto, importante levar em conta o contexto sócio-cultural quando se fala em prevenção.

Bucher (1992) defende uma compreensão profunda da função social da droga, em suas dimensões social, antropológica e histórica, para que seja realizado um trabalho que incentive a cultura “preventiva comunitária”, no sentido de resgatar a dimensão humana além do enfoque sobre o produto. A compreensão e abordagem da drogadição, dentro da

epistemologia complexa, demandam uma reflexão sobre suas múltiplas possibilidades de articulação, excluindo, portanto, as abordagens totalitárias e simplificadoras (Neubern, 2003).

Olievenstein (2003) aponta a seguinte equação sobre dependência de drogas: o encontro de um produto, de uma personalidade e de um momento sócio-cultural. Sendo assim, sobre o envolvimento com drogas na adolescência, é importante compreender que os fatores que colocam o adolescente vulnerável a essa realidade e em risco de envolvimento com as drogas são pertinentes ao seu contexto e se conjugam de forma única nas relações de cada indivíduo. Dessa maneira, para a prevenção do envolvimento com drogas na adolescência, faz-se necessária a compreensão sobre como o fenômeno se inscreve na rede social do adolescente.

## **1.2. Rede social e fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência**

Morin (1996c) discute a noção de sujeito dentro da estreita relação de autonomia e dependência entre o indivíduo e seus sistemas de pertencimento, uma vez que o ambiente é o lugar de onde se retiram as informações e recursos necessários para a ação e para a vida. Ou seja, para Morin (1996c), só é possível ser autônomo por meio da relação com o outro, por meio do pertencimento aos diferentes sistemas que nos rodeiam. Dentro dessa perspectiva complexa é que estaremos abordando a rede social e a compreensão do fenômeno da drogadição, uma vez que os jovens que se encontram em situações de risco passam por um processo de dupla exclusão, no qual uma situação de risco como “*a drogadição é gerada pela exclusão e também gera exclusão social*” (Sudbrack, 1996, p. 94).

No presente estudo, a questão do envolvimento do adolescente com o contexto da drogadição é abordada sob a perspectiva sistêmica, sendo que a prática e a teoria das redes sociais serão adotadas como referencial teórico-metodológico e eixo norteador da pesquisa,

uma vez que possibilitam englobar os diferentes contextos de pertencimento do adolescente em uma visão integradora e complexa da drogadição na adolescência.

A *rede social pessoal* ou *rede significativa* pode ser definida como o conjunto de seres com quem interagimos de maneira regular, com quem conversamos e trocamos sinais, o que nos corporiza e nos torna reais: “*Soma de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade*” (Sluzki, 1997, p. 41-42).

A delimitação da *rede social significativa* é subjetiva e artificial, pois habita redes mais amplas e contextos maiores. Sluzki (1997) delimita que a seleção e escolha da unidade de análise – *rede significativa* – é uma definição operacional e seu recorte é arbitrário, pois não é característica imanente do sujeito observado, mas se constitui pelo olhar do observador. Dessa forma, quando o próprio sujeito delimita sua rede social, as fronteiras, o domínio e a pertinência das suas relações são definidas por ele mesmo.

Pode-se afirmar que a rede social contribui para o seu auto-reconhecimento como indivíduo e para a sua auto-imagem. Na adolescência, fundamentalmente, as relações que o indivíduo vivencia e estabelece com o mundo influenciam na forma como ele se percebe, como estrutura sua identidade e desenvolve seus hábitos de autocuidado, projetos de vida e perspectivas.

A compreensão sistêmica da adolescência e a problemática da droga colocam-nos o desafio de adentrar os sistemas de pertencimento dos adolescentes, em uma visão relacional e por meio de intervenções contextuais, para além do indivíduo e mesmo da família. A rede social, portanto, é um nível intermediário da estrutura social e, assim como a família, revela-se

de fundamental importância para uma compreensão mais inteira dos processos de integração psicossocial, de promoção do bem-estar, de desenvolvimento da identidade e de consolidação dos potenciais de mudança (Sluzki, 1997).

A rede social pode ser considerada uma metáfora que permite falar das relações sociais, pensar e repensar novas formas de convivência, vinculações, conexões e relações com os contextos, combinando com os tempos de incertezas, desconstruções e conexões em altas velocidades, permitindo modificar o pensamento atomístico e individualista (Rapizo, 2004).

A utilização da prática de redes sociais ganha força e evidência em trabalhos na área de saúde mental e terapia familiar, tendo como referência a abordagem sistêmica e o modelo de psiquiatria comunitária (Elkaim, 1989; Sluzki, 1997). Seja em contexto de saúde, clínico ou comunitário, a inclusão da rede de apoio social torna-se de fundamental importância para lidar com os processos psicossociais de adoecimento. O modelo de rede, incorporado à prática clínica, situa o indivíduo, no caso, o adolescente, em seu meio social, retirando o observador de uma prática isolada, visto que este passa a se incluir no sistema como observador participante e construtor da realidade observada.

Sluzki (1997) propõe um modelo de avaliação de rede social pessoal, estabelecendo níveis gradativos de intimidade do sujeito com os elementos/pessoas da rede, os quais são distribuídos em diferentes locais ou contextos de pertencimento (família, amigos, relações escolares ou de trabalho, relações comunitárias, de serviço ou de credo). Propõe, ainda, a avaliação acerca das características estruturais da rede social pessoal, das funções específicas e dos atributos dos vínculos presentes na rede, situando o observador e o informante em um nível de análise relacional de caráter terapêutico.

Sluzki (1997) define os três níveis de análise da rede social pessoal:

• **As características estruturais da rede social pessoal**, que são as propriedades da rede em seu conjunto, tais como: *o tamanho* (o número de pessoas existentes); *a densidade* (a conexão entre os membros, independentemente do informante, ou seja, se as pessoas mantêm contato e conversam sobre o informante, mesmo sem este estar presente); *a composição ou distribuição* (a concentração de pessoas em cada contexto de pertencimento, em relação ao número total de pessoas); *a dispersão* (distância geográfica entre os membros ou possibilidade de acesso aos membros da rede); *a homogeneidade ou heterogeneidade* (diferenças de idade, sexo, nível sócio-econômico e cultural); *os atributos do vínculo* (intensidade, compromisso da relação, durabilidade e história em comum).

• **As funções presentes na rede social pessoal**, que são os tipos predominantes de trocas que se estabelecem entre o informante e os elementos da rede, tais como: *companhia social* (elementos da rede que realizam conjuntamente atividades ou compartilham rotina cotidiana); *apoio emocional* (interatores mais íntimos, que permitem um clima de compreensão, simpatia, empatia e estímulo); *guia cognitivo e de conselhos* (interações destinadas a compartilhar informações, esclarecer expectativas etc.), *regulação social* (interações que lembram e reafirmam responsabilidades e papéis, neutralizam os desvios de comportamento, favorecem resolução de conflitos etc.); *ajuda material e de serviços* (interatores que contribuem com informações e conhecimento sobre serviços e necessidades materiais); *acesso a novos contatos* (interatores que ajudam a ampliar a rede social, por meio de conexões com novas pessoas).

• **Os atributos do vínculo presentes na rede social pessoal**, que são as formas como cada vínculo se comporta dentro da rede social pessoal, tais como: *a função predominante* (ou combinação de funções), que caracteriza cada vínculo; *a multidimensionalidade* ou o número de funções que cada vínculo desempenha; *a*

*reciprocidade* entre as funções desempenhadas entre o informante e o elemento da rede em questão; *a intensidade*, compromisso ou o grau de intimidade da relação; *a frequência* ou manutenção ativa dos contatos; *a história* da relação.

A proposta de trabalho de prevenção da drogadição junto com educadores e alunos de escola pública pode se beneficiar do *mapeamento de redes sociais*, uma vez que esse recurso permite nomear a rede pessoal, torná-la visível e material tanto para o aluno como para o educador e para a escola, sendo esse o primeiro passo para acessá-la. Além disso, à medida em que o educador e os alunos começam a se ver parte integrante da identidade uns dos outros, bem como a ver a questão da droga permeando a rede social mais ampla e também mais específica, acreditamos que a prática de redes sociais pode se articular com a prevenção ao uso indevido de drogas na adolescência.

Sluzki (1997) aponta evidências de que a rede social pessoal estável, sensível, ativa e confiável protege a pessoa contra doenças, atua como agente de ajuda e encaminhamento, assim como afeta a pertinência e a rapidez da utilização de serviços de saúde, acelera os processos de cura, aumenta a sobrevivência, ou seja, é geradora de saúde. Por outro lado, demonstra que a presença de doenças pode deteriorar a qualidade de vida, interação social e, em longo prazo, reduzir o tamanho e as possibilidades de acesso do indivíduo à sua rede social.

Por outro lado, os diferentes níveis de dependência da droga (Colle, 2001) e as repercussões para um adolescente em situação de uso/abuso podem deteriorar sua qualidade de vida, interação social com alguns membros e contextos de pertencimento. Em longo prazo, as configurações e as possibilidades de acesso do indivíduo à sua rede social alteram-se, principalmente nos níveis de pertencimento que não compartilham do contexto da drogadição. Dessa forma, fica cada vez mais distante para o adolescente o acesso a uma rede que possibilite novos contextos e interações sem a presença das drogas.

Nesse sentido, a compreensão sobre o sujeito adolescente em situação de envolvimento com drogas passa pela compreensão da maneira como a droga permeia suas relações, como suas relações são afetadas diante desse contexto, como as configurações de suas relações modificam e como o adolescente passa a ativar sua rede e esta passa a se mobilizar diante dessa situação.

Levando em conta que a droga esteve presente na nossa sociedade e cultura ao longo de todos os tempos (Bucher, 1996; Colle, 2001) e que, hoje, permeia os mais diversos ambientes e situações do dia-a-dia, o trabalho de prevenção deve levar em conta a compreensão dos fatores de risco para o uso indevido de drogas e dos fatores de proteção presentes na rede social do adolescente.

O envolvimento do adolescente com drogas demanda a compreensão acerca das motivações que o levam a usar ou abusar das drogas, envolvendo as demandas pessoais, as características do produto, a presença de fatores psicossociais em um determinado contexto sócio-histórico (Olivenstein, 2003; Bucher, 1992). Nesse sentido, a enorme quantidade de variáveis implicadas no consumo e em outras formas de envolvimento com o contexto da drogadição estão presentes na rede social de cada indivíduo e, dessa forma, configuram-se como possíveis fatores de risco ou proteção na teia relacional dos adolescentes.

Assim, a droga é compreendida como solução a uma angústia, como mensagem, como chamado, como denuncia de que há algo que não funciona (Bulaccio, 1992). Dentro da perspectiva relacional, podemos indagar quais seriam os fatores que colocam o adolescente em risco para a drogadição e quais são aqueles fatores que o protegem e que favorecem seu desenvolvimento?

A teoria de redes sociais se articula com a abordagem dos riscos e proteção ao uso de drogas (Brasil, 2003), na medida em que fatores múltiplos permeiam toda a rede social

pessoal do adolescente, relacionando-se ao seu envolvimento com drogas em diferentes níveis. Albertani & cols. (2006) apontam que o início do uso de drogas, ou abuso, não é uma decisão isolada, sendo fruto de uma multiplicidade de fatores, não se resumindo, por exemplo, à influência de amigos ou mesmo de traficantes.

Albertani & cols. (2006) definem fatores de risco como sendo as circunstâncias sociais ou características pessoais que tornam a pessoa mais vulnerável a assumir comportamentos arriscados, como usar drogas. Na Política do Ministério da Saúde para a Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas (Brasil, 2003), fatores de risco podem ser definidos como sendo as circunstâncias psicossociais que tornam o indivíduo mais vulnerável ao uso/abuso de drogas, que contribuem para aumentar a probabilidade de ocorrência de uso ou abuso.

Os fatores de proteção, por sua vez, são preditivos de saúde integral, sendo que o desenvolvimento ou potencialização dos mesmos é objeto de cuidado em projetos de prevenção nos quais os indivíduos sejam concebidos como cidadãos mercedores de direitos e exercício pleno da cidadania (Brasil, 2003). Por fatores de proteção, entendem-se aqueles que contrabalançam as vulnerabilidades, levando a menores chances comportamentos de risco (Albertani & cols., 2006).

Entre os fatores de risco e proteção, existe uma transversalidade ocorrendo concomitantemente e se combinando de diversas maneiras dentro da rede social pessoal. Ao se realizar um trabalho de prevenção com um grupo, é necessário conhecer a realidade daquele grupo específico, identificando, para aqueles indivíduos, o que é fator de risco e o que poderia ser fator de proteção, uma vez que um mesmo fator pode ser de risco para uma pessoa e de proteção para outra (Albertani & cols., 2006).

Nesse sentido, não há como compreender a questão do envolvimento com drogas sem conhecer a realidade relacional do indivíduo e a forma como os diferentes fatores se conjugam na rede social pessoal, levando a situações de maior risco ou proteção. A combinação ou a junção desses fatores torna a pessoa mais ou menos propensa ao uso ou outras formas de envolvimento com a droga.

Sudbrack (2004a) aponta que as redes são espaços transacionais que permitem a convergência das emoções e a mutualidades de interesses, constituem espaços de suporte e de apoio, com possibilidades para circulação rápida de informações. Nesse sentido, a autora afirma que o “*funcionamento em rede, inventando suas próprias formas e rituais de encontro, reconfirma uma identidade comum e assegura os indivíduos em crise*” (Sudbrack, 2004a, p. 20). Com base nesses aspectos da teoria de redes sociais articuladas aos fatores de risco e proteção, pode-se pensar em uma

*“abordagem comunitária e na prática de redes sociais na prevenção da drogadição, a partir de diferentes atividades que possam promover a qualidade de vida das pessoas, agindo sobre as carências todas que geram a demanda do consumo de drogas” (Sudbrack, 2004a, p. 21-22).*

Dabas e Najmanovich (1995) consideram a prática de redes sociais como a *linguagem dos vínculos* e essa perspectiva se encaixa na proposta de trabalhar a prevenção à drogadição na adolescência dentro do contexto escolar, uma vez que a aposta no potencial dos laços afetivos e das relações de solidariedade entre os adolescentes, os educadores e outros atores da escola, mesmo em situação de opressão e paralisação, pode potencializar a superação e a construção de soluções coletivas e criativas (Sudbrack, 2004b).

Portanto, o trabalho com redes sociais implica mudanças em nosso olhar para o mundo em que vivemos e nossa implicação quando buscamos ser parte das conexões e

facilitar os processos, partilhando, com os outros, sentimentos de solidariedade, cidadania e autoria da própria história (Rapizo, 2004). Nessa perspectiva, é que se inclui a proposta desta pesquisa.

### **1.3. A prevenção da drogadição no contexto escolar**

As ações de prevenção da drogadição na adolescência são construídas sobre ideologias que nem sempre estão explicitadas, mas que são reflexo de uma realidade política diante do fenômeno sócio-histórico das drogas. A questão da legalidade e ilegalidade das drogas e da intolerância social a alguns tipos de drogas, por exemplo, é reflexo de uma ideologia nem sempre explícita (Colle, 2001). Nesse sentido, Minayo (2003, p. 17) afirma que:

*“as drogas não são apenas substâncias, coisas ou objetos prejudiciais ou inócuos biologicamente. Como tudo que afeta e diz respeito ao ser humano, também configuram – muito fortemente – uma construção social que se realiza na dialética dos interesses econômicos e dos aparatos político-jurídicos e ideológicos que constituem a dinâmica das sociedades”.*

Lima (2001) afirma que uma das premissas para a prevenção é a de que ela não seja uma abordagem ocultadora dos conflitos sociais que levam a uma manutenção daquilo tudo que já é estabelecido na sociedade, como a desigualdade social e a exclusão do indivíduo, por meio de uma política autoritária de condutas adaptativas socialmente, em detrimento à promoção da autonomia do sujeito. Assim, Minayo (2003) aponta que as políticas e intervenções que preconizam a abstinência do produto se apóiam em ideologias de “guerra às drogas” e “guerra ao tráfico” decorrentes do paradigma americano, que acaba por não atingir seus objetivos e ainda amplia os processos e espaços delinqüenciais. Silveira Filho (citado por

Lima, 2001, p. 147-148) apresenta alguns argumentos contra as políticas que preconizam a abstinência:

*“(i) uma sociedade livre de drogas constitui um objetivo obviamente inatingível; (ii) a maioria dos indivíduos experimenta ou usa drogas ocasionalmente, na maioria dos casos não se estabelecendo uma relação de dependência com o produto; (iii) esse tipo de ação não tem qualquer efeito sobre a população de usuários, induzindo a estigmatização do uso e, conseqüentemente, desestimulando os indivíduos a procurar ajuda; (iv) esse tipo de enfoque geralmente centraliza o problema no consumo de drogas ilícitas enquanto que, objetivamente, a dependência de substâncias legais permanece sendo considerado um problema menor, embora se saiba que as taxas de morbidade e mortalidade relacionadas ao uso indevido de álcool são maiores, comparativamente às outras drogas; (v) finalmente, essa política fere os princípios básicos de respeito à individualidade de cada um, na medida em que determina arbitrariamente regras de comportamento e tenta impor rígidos padrões de conduta.”*

Minayo (2003) situa que o contraponto dessas políticas pode ser encontrado no que se convencionou por “política de redução de danos”, baseada nas experiências de liberdade individual, respeito às diversidades e tolerância cultural, partindo do pressuposto da convivência com a inevitabilidade social das drogas legais e ilegais. As conseqüências de tal política seriam a possibilidade de uma maior valorização do “sujeito” em respeito a sua capacidade para autonomia, separando a dependência da delinqüência.

No cenário brasileiro, a política de redução de danos é “liderada pela saúde pública, sobretudo quando aborda o risco e a vulnerabilidade dos usuários de drogas injetáveis à contaminação pelo vírus da Aids, devido às freqüentes trocas de seringas” (Minayo, 2003 p.

21). Especificamente em relação às ações no âmbito da saúde pública, o problema da prevenção específica do uso/abuso de drogas pode ser dividido em duas épocas: antes e depois da SIDA (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) (Colle, 2001; Bucher, 1996).

“A resposta nacional à epidemia de AIDS aumentou a visibilidade dos usuários de drogas injetáveis, pela alta taxa de compartilhamento de seringas e agulhas. Cerca de 25% dos casos de AIDS estão direta ou indiretamente relacionados à categoria de exposição ao uso de drogas injetáveis” (Brasil, 2003, p. 14).

Em termos de política pública, outro fator preocupante na atualidade é a relação entre o uso de álcool e outras drogas com os eventos acidentais (principalmente acidentes de trânsito) e situações de violência, expondo também as pessoas a comportamentos de risco no âmbito sexual (Brasil, 2003). Pesquisa realizada sobre causas de morbidade hospitalar do SUS em 2001 aponta que a primeira causa de morbidade de adolescentes e jovens do sexo masculino (10 a 24 anos de idade) são lesões e envenenamentos e algumas outras causas externas, mostrando a vulnerabilidade dos homens adolescentes e jovens às questões relacionadas à violência, com alta associação ao uso/abuso de drogas (Brasil, 2003).

Atualmente, a Legislação em Saúde Mental (Brasil, 2004b) e a Política de Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas – Ministério da Saúde (Brasil, 2003) prevêm ações nos níveis da promoção, prevenção, tratamento e educação, em uma perspectiva de integração social e produção de autonomia da pessoa, dentro da lógica da promoção de saúde e maior qualidade de vida, por meio de uma perspectiva transversalizadora e um modelo de atendimento descentralizado e mais próximo ao ambiente comunitário do usuário (Brasil, 2003).

O processo de implementação da Legislação de Saúde Mental no Brasil e da Política de Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas culminou com a construção dos

CAPSad<sup>11</sup> no cenário brasileiro e do DF, que constituem importante espaço de interface entre saúde mental e comunidade.

No início da Reforma Psiquiátrica, após a Segunda Guerra Mundial, o Sistema Único de Saúde (SUS) é instituído no Brasil, por meio da Constituição de 1988, com o objetivo de universalizar o acesso a uma assistência integral e equitativa em saúde. Em 1990, ocorre a reestruturação da assistência psiquiátrica em âmbito mundial, com a Declaração de Caracas, assegurando respeito aos direitos humanos e civis. Na mesma década, ocorre a Conferência Regional para a Reestruturação da Assistência Psiquiátrica na América Latina. A Reforma Psiquiátrica toma vigor no Brasil como iniciativa articulada do SUS e é instituída a portaria 224 do Ministério da Saúde, prevendo a construção dos CAPS como unidades locais e portas de entrada para Rede de Serviços em Saúde Mental.

Em 1995, a Reforma Psiquiátrica no DF e as diretrizes para Atenção Integral à Saúde Mental/DF (Distrito Federal, 1995) prevêm a redução progressiva de leitos psiquiátricos e redirecionamento de recursos para outras modalidades médico-assistenciais na área de saúde mental. Posteriormente, em 1999, a Legislação em Saúde Mental é revisada e reeditada, subsidiando uma abordagem mais humanitária que priorize a inclusão social. No início do segundo milênio ocorre a III Conferência Nacional em Saúde Mental (2001), reafirmando e reelaborando estratégias e propostas para consolidação de um modelo de atenção aos usuários de álcool e outras drogas. Este ano é considerado o marco legal da Reforma Psiquiátrica no Brasil pela ratificação das diretrizes do SUS para Saúde Mental. Ao mesmo tempo, o Relatório Mundial da Saúde (OMS, 2001) prevê recomendações básicas para ações em saúde mental, álcool e drogas, que são utilizadas pelo Programa Nacional de Atenção Comunitária

---

<sup>11</sup> O Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), presente nas Portarias MS-336 e SAS-189, de 2002, como Tipo de Unidade 37 e tipo de Serviço 14 (Serviço de Atenção Psicossocial), é um serviço comunitário ambulatorial que toma para si a responsabilidade de cuidar de pessoas que sofrem de transtornos mentais, em especial, os transtornos severos e persistentes. Os CAPSad (Centros de Atenção Psicossocial/álcool e drogas) são as unidades públicas de atendimento psicossocial especializadas e voltadas para atendimento de pacientes portadores de transtornos decorrentes do uso e dependência de substâncias psicoativas. Disponível em: [www.saude.gov.br](http://www.saude.gov.br). Acesso em: jul. 2006.

Integrada aos usuários de álcool e outras drogas (2001-2003), dando seguimento à implementação dos CAPSad.

Os CAPSad são unidades públicas de atendimento psicossocial especializadas em pacientes portadores de transtornos decorrentes do uso e dependência de substâncias psicoativas, com capacidade operacional para atendimento em municípios superior a 70.000 habitantes, devendo ser o responsável pelo acolhimento de 100% da demanda, pela garantia de plantão técnico e de ambiente acolhedor a pacientes que não acompanham atividades estruturadas da unidade (Brasil, 2003). A missão dos CAPSad é o atendimento integral e diário, envolvendo a promoção de ações dirigidas aos indivíduos e familiares, objetivando a reabilitação psicossocial e o cuidado clínico oportuno e personalizado; a articulação de recursos de natureza clínica (medicamentos e outros), de moradia, trabalho, lazer, previdência e outros (Brasil, 2003).

A Portaria nº 305 de 3 de maio de 2002 da Legislação em Vigilância Sanitária apresenta as Normas de Funcionamento e Cadastramento de CAPSad. Entre essas normas, destacamos as do item 1.3.1.1, que se referem às características gerais dos CAPSad e que prevêm, entre outras modalidades de atendimento, “*atividades educativas e preventivas na unidade e na comunidade*” (Brasil, 2002).

O Ministério da Saúde (Brasil, 2003) entende que a política de prevenção, tratamento e de educação para a saúde no campo do consumo de álcool e outras drogas, deve ser construída na interface com programas de outros Ministérios e setores da sociedade civil organizada, de forma que a abstinência não seja a única meta viável e possível aos usuários. Aponta ainda que expectativas e desejos de abstinência dos profissionais de saúde levam a práticas cujo nível de adesão é baixo, pois os usuários não se sentem acolhidos em suas diferenças (Brasil, 2003).

Sendo assim, podemos diferenciar ações de prevenção que se apóiam no **modelo de doença/jurídico** e o das políticas de redução de danos. O presente estudo se situa dentro da ideologia que embasa a **política de redução de danos e redução da demanda**. Nesse sentido, as estratégias de prevenção nos diferentes níveis podem visar ao retardo do consumo de drogas, à redução de danos associada ao consumo e à superação do consumo, no qual o objetivo não é a abstinência, mas **a qualidade e a defesa da vida**, de forma que o tratamento passa a significar possibilidade de aumento do grau de liberdade, autonomia e coresponsabilidade pela sua própria vida e a dos que o cercam (Brasil, 2003).

Carvalho (2004) aborda a similaridade entre os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional Antidrogas (PNAD), em termos das idéias de responsabilidade compartilhada entre a família e o Estado, procurando incluir a sociedade no processo de formulação e de implementação da política de educação. Carvalho (2004, p. 173) detalha alguns tópicos relacionados à PNAD:

- “• Desenvolvimento de políticas preventivas, por meio da informação e da capacitação continuada de agentes ligados às instituições governamentais e não-governamentais sobre o uso indevido de drogas;
- Inovação de métodos de ensino e estratégias de Prevenção ao uso indevido de drogas por meio de métodos modernos e aplicáveis à atual realidade de nossa sociedade poderá emergir o sucesso na interação entre educadores e educandos;
- Inclusão no currículo de todos os cursos de ensino superior e magistério, de atividades sobre prevenção e uso indevido de drogas, além da adequação do currículo escolar dos ensinos fundamentais e médios, em busca da formação da criança e do adolescente sobre o assunto”.

Nesse sentido, tanto a PNAD quanto a LDB preconizam que a educação é dever de todos os atores da sociedade e do Estado, fator fundamental para a prevenção do uso indevido de drogas (Carvalho, 2004). Nessa perspectiva, a escola se constitui como importante espaço relacional para o adolescente e como contexto de desenvolvimento.

Na escola, sob a perspectiva comunitária e a prática de redes sociais, abre-se a possibilidade de se pensar em ações de prevenção e educação para a saúde, envolvendo o investimento na capacidade do adolescente e do educador para a leitura do fenômeno da drogadição na adolescência, dentro de uma perspectiva relacional e complexa.

No âmbito da prevenção ao envolvimento com drogas na adolescência, é preciso pensar em estratégias de contato e de vínculo com o adolescente e seus familiares, dentro de um marco teórico-político em que a clínica e a saúde coletiva sejam interpeladas sob a lógica da transversalização (Brasil, 2003). Essa abordagem se afirma como **clínico-política**, em um **caráter de rede**, incitando outras redes de suporte social à conexão, tais como: os pontos de saúde, de educação, de promoção social e os locais de trabalho. Quanto à prevenção, o documento aponta que é essencial o desenvolvimento de ações nos contextos próprios da adolescência, com o olhar para: (i) as diferenças regionais que influenciam os aspectos sociais do uso, a escolha do produto e as vias de utilização; (ii) a apresentação do tráfico como possibilidade de geração de renda e medidas de proteção diante do empobrecimento de algumas camadas da população; (iii) o aumento do início precoce do uso e o impacto nas condições de saúde física e psíquica dos jovens” (Brasil, 2003).

Nesse sentido, pensar qualquer estratégia de prevenção e **educação para a saúde** significa incluir sistemas de pertencimento, em termos de **redes sociais** e dos fatores que colocam o adolescente em risco para o envolvimento com o contexto das drogas, bem como o protegem da vulnerabilidade.

*“O planejamento de ações preventivas e relativas ao uso de álcool e drogas deve obrigatoriamente considerar a mudança de relação na proporção de ocorrência entre buscar minimizar a influência de **fatores de risco** sobre a vulnerabilidade dos indivíduos para tal uso; sinergicamente, também deve considerar o reforço dos **fatores de proteção**. Neste ponto, é fundamental perceber a importância da educação em saúde como estratégia fundamental para a **prevenção**”* (Brasil, 2003, p. 29, grifo nosso).

Dessa forma, na perspectiva da saúde pública, sob a Política de Atenção a Usuários de Álcool e outras Drogas podemos situar a **educação para a saúde** e a **prática de redes sociais**. No modelo de **educação para a saúde**, o adolescente é visto como agente de mudanças em um processo constante de reflexão acerca de suas experiências, das conseqüências de seus atos e da sua capacidade de tomar suas próprias decisões, o que possibilita a promoção da saúde integral e sua inserção na sociedade e na família sob nova condição (Sudbrack, 1996).

Cinnanti (1997) propõe sob a abordagem comunitária e o modelo sistêmico de educação para a saúde, a integração dos modelos de conhecimento científico; de oferecimento de alternativas; de educação afetiva e de pressão positiva de grupo, por meio da prática de redes sociais. A situação especial de uso de drogas pelas quais muitos adolescentes passam, nessa perspectiva, é vista e tratada em sua dimensão mais ampla, incluindo o indivíduo e os sistemas dos quais ele participa.

Sudbrack (2004a) apresenta a abordagem comunitária de enfoque sistêmico-construtivista e de educação para saúde como um novo paradigma na prevenção da drogadição, no âmbito das redes sociais, uma vez que *“o centro da intervenção é deslocado para o tecido social (...) associando os problemas de saúde às questões sociais as quais elas estão estreitamente associadas, denominando abordagem de intervenção comunitária, ou, simplesmente, trabalho comunitário”* (p. 13-14). Os pressupostos de base dessa proposta estão

na sua dimensão participativa, do enraizamento no tecido social, nas parcerias múltiplas que se entrecruzam em uma lógica de experimentação social permanente.

Assim, a intervenção comunitária sobre a drogadição contempla os fatores relacionais e de contexto, propondo mudanças na visão do sujeito usuário de drogas e na concepção da intervenção, no sentido de ultrapassar a visão repressiva e do amedrontamento para a visão sistêmica e da educação para a saúde (Sudbrack, 2004a, p. 17).

#### Modelo Sistêmico sobre a drogadição

Modelo Tradicional		Modelo Sistêmico e de Educação para a Saúde	
a	controle da oferta	redução da demanda	a
b	medidas de repressão	programas de prevenção	b
c	interdição de controle externo para	controle internalizado	c
d	preocupação com a droga	relação entre produto, sujeito e contexto sócio-cultural	d
e	sentimentos de medo, ameaças, segregação do usuário de drogas e resistência em falar	enfrentamento da realidade, desmistificação dos tabus e das situações-problema	e
f	informação alarmante, autoritária e sem crítica	o diálogo construtivo, relação de confiança e co-construção de novas possibilidades	f
g	soluções prontas, condutas estereotipadas para fugir do perigo colocado na pessoa do drogado	soluções co-construídas nos contextos coletivos	g
h	paralisação, impotência, amplificação da violência e isolamento social	mobilização dos recursos comunitários, confiança na rede e nos vínculos afetivos	h
i	agentes de prevenção associados a órgãos de controle ou especialistas externos	multiplicadores e monitores recrutados na própria população-alvo pela comunidade	i
j	campo de saber restrito a uma área do conhecimento e respectiva categoria profissional	saber transdisciplinar, reconhecendo as diferentes competências implicadas	j
l	especialistas em 'drogas'	competências múltipla	l

Fonte: Sudbrack (2004 p.17).

As intervenções dentro da perspectiva da psicologia social comunitária (Freitas, 1999) estão orientadas pelas noções da mudança social pela conscientização e subsequente participação das comunidades na solução de seus problemas. Essa perspectiva ecológica supõe que a conscientização e a ação são inseparáveis e simultâneas, o que implica que a “tomada de consciência” se dá na reflexão da pessoa sobre a margem, sobre a posição em que ela se encontra.

Ao considerar a prevenção da drogadição na escola sob o paradigma comunitário e de redes sociais, torna-se fundamental a idéia de cidadania, envolvendo a percepção dos indivíduos sobre o direito a ter direitos, assim como a noção da responsabilidade decorrentes do sentimento de pertencimento a uma comunidade (Brito & Figueiredo, 1997). Conceber a escola como uma comunidade e a prevenção como uma prática comunitária, implica compreender conjuntamente os problemas cotidianos dessa comunidade e construir metas conjuntas na direção de uma ação transformadora, que possibilite o desenvolvimento da consciência crítica, da ética e da solidariedade. Leon e Montenegro (1999) apontam que a prática comunitária deve levar à autogestão, ou seja, à responsabilização das pessoas envolvidas de maneira individual na construção conjunta de um projeto comunitário, ou seja, a co-responsabilização dos atores envolvidos. Para tanto, é importante pensar no papel dos educadores e dos alunos dentro dessa proposta de prevenção e, para tanto, trazemos o conceito de *empowerment*, que traduz o aumento de poder e de uma autonomia pessoal em suas diversas relações, podendo ser traduzido como *empoderamento* ou fortalecimento (Teixeira, citado por Arruda, 2005, p. 12).

Arruda (2005) define *empoderamento* pessoal como um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos por indivíduos, com finalidade de aumentar o poder psicológico, sociocultural, político e econômico, ou seja, é um processo no qual o indivíduo se torna hábil para tomar decisões e ter controle sobre sua própria vida. Sobre as relações dentro do contexto educacional, Borges (2004) situa o *empoderamento*, dentro da perspectiva das pedagogias progressistas, cujo processo vem associado à tomada de consciência,

à mobilização coletiva e à radicalização da democracia, sendo importante garantir a mudança efetiva nas estruturas de poder no interior das escolas, quebrando os padrões hierárquicos e autoritários da relação educador–educando.

Teixeira (citado por Arruda, 2005) define *empoderamento* como sendo um processo que ajuda as pessoas a firmarem seu controle sobre os fatores que afetam a sua saúde. Nesse sentido, o empoderamento do aluno pelo educador e do educador pelo sistema educacional e político, na área de prevenção da drogadição na adolescência, sob o modelo de educação para a saúde, se daria no sentido de gerar o conhecimento necessário para a autoconfiança, a independência e a autonomia para a potencialização dos fatores de proteção presentes nas redes sociais e para a redução dos fatores de risco para o envolvimento com drogas na adolescência.

#### **1.4. Educação e complexidade como paradigma para prevenção**

Moraes (2004) questiona a separação atual existente entre a educação e a vida, e argumenta que essa condição é um reflexo do pensamento dualista e dicotômico que separa o mundo do objeto; a razão, da emoção; a matéria, do espírito/mente; o indivíduo, do meio ambiente, permitindo que o ser humano se aliene da vida, da natureza, do trabalho e de si mesmo. Nesse sentido, a autora propõe a busca de um novo paradigma para a educação, que seja capaz de conceber o sistema educacional como um sistema vivo, no qual o indivíduo participa de forma integral (corpo, mente e espírito) da construção das redes de conhecimento dentro de princípios humanitários e que possam promover o desenvolvimento das inteligências pessoais, e também para uma revisão nos princípios éticos presentes nas relações humanas (Moraes, 1997)

Morin (1996), partindo da formação filogenética do cérebro com base nas interações desse com o meio exterior, afirma que não podemos separar o aparelho neurocerebral da dialética exterior–interior e da dialética ação–conhecimento–comunicação–sensibilidade/

afetividade. Nesse sentido, compreender o ser humano como um sistema vivo e que se relaciona com o meio ambiente na extração das informações necessárias à auto-eco-organização e à própria vida (Morin, 1999), implica em ver que o aprendizado e, portanto, a educação se dá nas interações com o mundo, tendo um caráter dinâmico e relacional, no qual o meio e o indivíduo se adaptam às mudanças um do outro e se transformam recursivamente.

Morin (1999, p. 63) aprofunda o caráter relacional do conhecimento e, portanto, da educação, dentro do que ele denomina a ecologia do conhecimento:

*“As incertezas e os riscos são apenas vazios e buracos do conhecimento: estimulam a atenção, a vigilância, a curiosidade, a inquietação, que por sua vez estimulam o fundamento de estratégias cognitivas, isto é, modos de conhecer através do incerto, do vago, do risco. São justamente a incerteza e a ambigüidade, não a certeza e a univocidade que favorecem o desenvolvimento da inteligência. Assim, o desenvolvimento da complexidade ecossistêmica (isto é, correlativamente, da sua ordem, da sua desordem, da sua organização) permitiu os desenvolvimentos do conhecimento, os quais estão ligados aos desenvolvimentos dos aparelhos neurocerebrais, os quais estão ligados aos desenvolvimentos das práxis animais. A capacidade de viver num universo organizado comportando risco e incerteza permite o desenvolvimento correlativo das estratégias cognitivas e das estratégias de comportamento. E, nesse sentido, o ecossistema funciona como uma máquina de ensinar (Sauvan, 1967). A eco-organização é a escola da auto-organização. Ensina-lhe a conhecer por si mesmo; e isto é a verdadeira pedagogia. E a aprendizagem da vida passa pela confrontação, não só com os acasos e as incertezas, mas com as perturbações e as agressões”.*

O conceito de autopoiese e o olhar autopoietico da teoria biológica desenvolvidos por Humberto Maturana e Francisco Varela (citado por Moraes, 2004) oferecem subsídios científicos

para o desenvolvimento do novo paradigma em educação no sentido de superar o pensamento cartesiano. Maturana e Varela (citado por Moraes, 2004) definem autopoiese como a capacidade de auto-organização e de autoprodução contínua dos sistemas vivos na interação com o ambiente. Com base na compreensão da autopoiese, é reconhecida a existência de uma única rede cognitiva no ser humano (processo de interação entre os sistemas nervoso, imunológico e endócrino) e que o processo de conhecer (cognição) é muito mais amplo que pensar, raciocinar e medir, pois envolve a percepção, a emoção e a ação, ou seja, a integralidade do ser vivo.

Moraes (2004) aponta que aprender passa a ser compreendido como um processo de transformação que ocorre na interação, na convivência social e se dá pelas transformações estruturais decorrentes da mesma. Aprender não seria apreender um objeto externo, mas sim interagir e conviver com ele, resultando em uma experiência única para cada indivíduo e suas possibilidades de interação.

Dentro do paradigma da complexidade, a educação e aprendizado estão intimamente ligados com a vida, com a convivência consigo mesmo e com o outro, com aprender a se relacionar e a compreender as dinâmicas dos relacionamentos, enfim; estão intimamente ligados a compartilhar experiências e crescer juntos (Moraes, 2003). Nesse sentido, o processo de aprendizado se dá na relação, na interação, e não seria diferente em relação ao aprendizado sobre o tema das drogas no contexto escolar.

Moraes (2004), sobre a instituição educacional na atualidade, afirma que, diante das rígidas estruturas escolares, fica impossível para a escola que não interage com seu meio acompanhar as rápidas transformações do mundo e da vida, ficando em desvantagem. Por outro lado, a atitude de se fechar em si mesma não contribui para a necessária dialógica com o contexto e a realidade em que está inserida. As conseqüências são o enrijecimento, a inflexibilidade e a

intolerância, que dificultam as negociações e a inserção em um mundo globalizado e dinâmico em constante mutação.

Moraes (2003, 2004) questiona como o ambiente escolar pode propiciar atividades reflexivas que integrem o sentir, o pensar e o agir e proporcionem experiências ótimas de aprendizado, tornando-se, a escola, uma organização viva e que aprende?

Moraes (2004) descreve o “estado de experiência ótima” pesquisado por Mihaly Csikszentmihalyi, professor especialista em criatividade e decano do Departamento de Psicologia da Universidade de Chicago, como:

*“momento em que o indivíduo se sente possuído por uma profunda sensação de prazer e bem-estar, um momento de concentração ativa e de absorção naquilo que faz. É como se reinasse harmonia entre as necessidades internas e os acontecimentos externos, entre o ‘eu devo’ e o ‘eu quero’”* (Csikszentmihalyi, citado por Moraes, 2004, p. 58).

Para se vivenciar essa experiência de aprendizado, seria necessário envolver a consciência integral do ser humano, ou seja, a ligação da sensação à intuição, o sentimento ao pensamento, o intelecto ao espírito, o físico ao mental (Moraes, 2004; Moraes & Torre, 2004). Nesse sentido, a autora aponta para o trabalho com projetos de aprendizagem ou com situações problema nas escolas, os quais demandem a escolha ou o desenvolvimento de procedimentos para solucionar os problemas e conseqüentemente a organização da consciência em direção ao conhecimento a ser construído, levando a sensação de prazer, satisfação e engajamento integral.

Para Csikszentmihalyi (citado por Moraes, 2004), uma experiência ótima de aprendizagem é gratificante e possui um fim em si mesma, não dependendo da aprovação ou da aceitação do resultado por parte de um terceiro. Csikszentmihalyi (citado por Moraes, 2004)

identificou oito elementos ou condições psicológicas que constituem uma “experiência ótima de aprendizagem”: (i) a atividade deve ser desafiante (grau de complexidade adequado ao indivíduo/grupo) e requerer o desenvolvimento de habilidades físicas ou mentais; (ii) integrar ação e consciência; (iii) envolver metas claras; (iv) promover uma retroalimentação imediata e intrínseca ao desenvolvimento da atividade; (v) requerer um grau de concentração que impeça a dispersão de energias com outros estímulos distratores; (vi) que exija o controle do processo; (vii) a perda da autoconsciência, ou seja, o esquecimento de si mesmo na execução da tarefa, com algo que faz transcender e (viii) a transformação da noção de passagem do tempo.

O papel do professor como mediador de processos de aprendizagem, nessa perspectiva, deve ir além da mudança da metodologia de ensino, mas questionar profundamente as próprias posições filosóficas, epistemológicas, políticas e ideológicas, tendo a consciência que ele atribui significados, compreende e desvenda fenômenos no processo de ler o mundo e transmiti-lo por meio de seu olhar (Pimentel, 1998). Com isso, as ações de prevenção da drogadição na adolescência, em contexto escolar, se dão no próprio cotidiano e na interação entre todos os elementos do sistema aberto em que se configura a escola, sendo fundamental a sensibilização dos professores e demais atores em seu papel de educadores.

Lima (2001) aponta que um dos trabalhos com os professores é o de desmistificar o papel do agente de prevenção de drogas e o de demonstrar que a atividade de educador tem um grande papel na prevenção de qualquer transtorno mental. Em uma experiência com trabalho de prevenção nas escolas, Lima (2001, p. 150) constatou que:

*“Os professores oscilavam entre a crença de não saber nada sobre o tema das drogas e, por isso, considerarem-se incapazes de tratar do assunto com eles, ou na postura de terem conhecimento, mas não saberem o que fazer, porque achavam que não era da sua alçada lidar*

*com tal problema. (...) a questão da prevenção não estava no conhecimento do assunto, mas na capacidade de cada professor estar mais ou menos próximo dos alunos para fazer algum tipo de intervenção”.*

Podemos compreender que esse processo de prevenir o envolvimento, o uso, o abuso e a dependência química na adolescência se traduz como um processo de aprendizado sobre as formas de relação com a droga e as situações em que elas ocorrem. A informação sobre os produtos existentes e as conseqüências físicas e psíquicas decorrentes do seu uso a curto e longo prazo não é suficiente para as transformações estruturais demandadas pela prevenção.

Portanto, pensar em estratégias de prevenção do envolvimento com drogas na adolescência, sob a perspectiva comunitária e das redes sociais, que estejam inseridas nas práticas cotidianas da escola e representem uma “experiência ótima de aprendizado”, torna-se um desafio para todos os atores envolvidos no processo. Sendo assim, partimos da pesquisa-ação como metodologia para o desenvolvimento de um saber contextualizado à prática do educador. Nesse sentido, podemos pensar que o desenvolvimento de ações dessa natureza pode se inserir dentro da proposta de construção de tecnologias sociais na área de educação.

Tecnologia social é um conceito que envolve “*práticas de intervenções sociais que se destacam pelo seu êxito na melhoria das condições de vida da população, construindo soluções que se relacionam estreitamente com as realidades dos locais ao qual se aplicam*” (Brasil, 2004a, p. 122). Esse conceito foi formulado pelo Centro Brasileiro de Referência em Tecnologia Social (CBRTS) do Instituto de Tecnologia Social (ITS), podendo ser definido como um “*conjunto de técnicas, metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam a inclusão social e melhoria das condições de vida*” (Brasil, 2004a, p. 130). Conforme a definição apresentada pela ITS (Brasil, 2004a), os princípios que embasam as tecnologias sociais são:

- Os processos de aprendizagem e transformação caminham juntos;
- A transformação social implica compreender a realidade de maneira sistêmica;
- A transformação social ocorre na medida em que há respeito às identidades locais;
- Qualquer indivíduo é capaz de gerar conhecimento e aprender.

As tecnologias sociais visam à solução de demandas sociais concretas, vividas e identificadas pela própria população; pressupõem formas democráticas de tomada de decisão por meio de estratégias de mobilização à participação da população e de outros atores. Além disso, visam a sustentabilidade econômica, social e ambiental, assim como a apropriação pela população e outros atores sociais, com produção de novos conhecimentos pela prática (Brasil, 2004a). Dessa forma, o conceito de tecnologia social vem contribuir para a construção de modos de enfrentar o desafio da legitimação de outras formas de conhecer, entre a produção de conhecimento e a solução de problemas sociais (Brasil, 2004a).

Dagnino (2004) compara a tecnologia social com a tecnologia convencional, situando esta última como predomínio atual nas empresas privadas, não adequada para viabilizar a inclusão social e generalizada na sociedade como a mais avançada, de ponta ou a única que existe. Sob o marco analítico-conceitual da tecnologia social, trabalha-se com os atributos da interdisciplinaridade, pluralidade, efetividade e compromisso social com o contexto e atores envolvidos no processo.

*“A abordagem do construtivismo social, ou enfoque da construção social da tecnologia, tem em vista as redes que expõem as relações entre os atores sociais e os sistemas técnicos, bem como a possibilidade de a*

*tecnologia ser um processo de construção social e, portanto, político que terá de ser operacionalizado nas condições dadas pelo ambiente específico onde irá ocorrer, e cuja cena final depende dessas condições e da interação possível de ser lograda entre os atores envolvidos”* (Dagnino, Brandão & Novaes, 2004, p.39).

Lassance Jr. e Pedreira (2004) concluem que, por estarem espalhadas por todos os lugares (saúde, educação, meio ambiente, agricultura etc) e serem extremamente simples, as tecnologias sociais nem sempre recebem o *status* de tecnologia. Elas vivem isoladas umas das outras e representam soluções parciais, não chegando a se integrar a ponto de representar uma solução conjunta para políticas sustentáveis; em geral, têm dimensão local e dificuldades de serem vistas em termos de um projeto nacional, mesmo que se orientem pela simplicidade, baixo custo, fácil aplicabilidade e impacto social, mas não necessariamente associadas a organizações coletivas.

Em seguida, apresentamos a metodologia desse estudo, que foi desenvolvido como uma proposta de construção de uma tecnologia social na área de educação e prevenção ao envolvimento com drogas na adolescência.

## **Capítulo 2 – Metodologia**

### **2.1. Referencial epistemológico e teórico-metodológico da pesquisa**

O presente estudo, do ponto de vista epistemológico, inscreve-se no paradigma científico pós-moderno, que é marcado pela necessidade de uma nova compreensão além da perspectiva reducionista, excludente e dicotômica, que valoriza a dimensão quantificável, o controle experimental e a precisão dos objetos (Santos, 1999; Morin, 1996b, 2001).

Para o estudo, considera-se que o critério central de cientificidade extrapola a busca pela comprovação de hipóteses e de uma pretensa neutralidade do pesquisador em relação ao objeto de estudo e ao conhecimento produzido. Sob o paradigma pós-moderno, o conhecimento científico não se caracteriza como verdade última, mas traz o "questionamento como método", a argumentação consistente, a coerência de uma lógica formal diante de conceitos e teorias, assim como a discutibilidade pelo discurso e do discurso como critérios de cientificidade (Demo, 2000, 2004). A definição de cientificidade que utilizaremos aqui, envolve a desconstrução desse conceito baseado em paradigmas empirista e positivista e a reconstrução dentro da perspectiva da complexidade da ciência pós-moderna (Morin, 1996a, 2001; Esteves de Vasconcellos, 2002).

O trabalho do cientista, na ciência clássica, consiste em elaborar teorias e colocá-las à prova, utilizando-se de métodos empiristas e análises lógicas como ferramentas de verificabilidade. Sendo assim, a Escola Positivista preconiza que o método empírico utiliza-se da falseabilidade e verificabilidade de um sistema como critérios de demarcação da veracidade e é caracterizado pela maneira ampla de expor à falsificação o sistema a ser submetido à prova, que poderá sobreviver ou não (Popper, 1959). Sob esse paradigma, o subjetivo como sentimento de convicção deve ser descartado para dar lugar à objetividade, neutralidade e distanciamento do

pesquisador, que busca critérios de replicabilidade, criando um cenário, dentro da ciência, de simplificação, especialização e separação entre o sujeito e o objeto de estudo (Vasconcellos, 2002). Durante muito tempo, buscou-se atingir o ideal de uma verdade única e absoluta sobre o mundo, como se fosse possível decifrá-lo por completo.

As ciências humanas e sociais também entraram nesse rol, pelo desenvolvimento de instrumentais de avaliação validados e interpretados estatisticamente, por métodos de observação que primam por uma neutralidade e não participação do observador, bem como pesquisas com utilização de grupos controle e experimentais para a verificação de hipóteses sobre o comportamento humano. Segundo Prigogine e Stengers (1984, p. 167), "*o projeto da ciência clássica é encontrar a estabilidade como verdade da mudança e a simplicidade como marca do fundamental*".

Ao se falar do paradigma pós-moderno de ciência, remetemos-nos a Edgar Morin (1996b), que aborda a questão do conhecimento do conhecimento, lançando o questionamento: Podemos conhecer o mundo sem conhecer sobre o conhecimento, uma vez que o erro e a ilusão não cessam no processo de pensar a realidade?

Esse autor defende a posição de que devemos então procurar conhecer o próprio pensamento, a fim de que a busca da verdade passe a ser o processo inesgotável de uma busca pela possibilidade da verdade. Sendo assim, o sujeito do conhecimento se inclui na investigação, ficando impossibilitada a neutralidade dentro dessa perspectiva epistemológica.

Nesse sentido, ao lançar mão da metodologia qualitativa escolhida, apoiamo-nos sobre os critérios de cientificidade da ciência pós-moderna e no paradigma da complexidade. Nessa perspectiva, abre-se espaço para as ciências humanas, biológicas, físicas e outras

tomarem os objetos de estudo como sistemas dotados de elementos, de uma auto-organização que possibilita a emergência de qualidades novas, dotados de incertezas e contradições que não se excluem pela presença de ordem e de certezas, dentro de um pensamento complexo no qual o pesquisador inclui a observação de seu próprio pensamento (Morin, 1996a; Vasconcellos, 2002). Dessa forma, a ciência avança para outras direções e inclui o pesquisador no sistema estudado.

Uma vez que o conhecimento se produz na interação e na ação, a comunicação, o diálogo e as narrativas que se constroem nesse processo, tornam-se elementos fundamentais para a pesquisa. Para essa postura, apoiamos-nos nas proposições de Schnitman e Fuks (1994) sobre algumas questões reflexivas acerca do diálogo e dos processos de construção/desconstrução de significados, apontando a possibilidade de diálogos construtivos como somente possível mediante uma relação de igualdade entre os interlocutores, na qual a expressão de idéias pelas diferentes partes seja igualmente respeitada e validada no ato da comunicação.

Neste trabalho, o pesquisador, o educador e os alunos puderam construir as reflexões, as perspectivas e elaborações apresentadas nos resultados por meio do diálogo aberto, para que os diferentes pontos de vista possibilitassem o aprendizado a todos os sujeitos incluídos no processo. Ao longo da pesquisa, incluiu-se a reflexão sobre os elementos que pudessem inibir ou favorecer o diálogo e as possibilidades de troca entre as diferentes dimensões, considerando a relação hierárquica, o poder e o saber envolvidos.

Consideramos que, assim como na clínica, no contexto educacional, o significado e a compreensão são construções sociais e intersubjetivas feitas por indivíduos em conversação,

em linguagem, um com o outro, dando significado e organização à experiência (Anderson & Goolishian, 1993).

Sendo assim, esta pesquisa se desenvolveu no contexto escolar, em uma pesquisa participativa, como propõe a psicologia comunitária. Considera-se que as mudanças na história e na própria narrativa dos atores da escola e da própria pesquisadora foram construídas por meio dos diálogos e dos espaços para troca, de modo que uma “verdade” não excluísse a outra “verdade”, utilizando-se de um pensamento não disjuntivo e que abrisse espaço para o novo, o imprevisível e o criativo (Schnitman & Fuks, 1994).

Situamos a presente pesquisa no contexto de um projeto mais amplo, cujo objetivo é ampliar a metodologia de formação de educadores, estendendo-se aos pais e adolescentes. O projeto Prevenção da Drogadição para Adolescentes do DF é caracterizado como uma pesquisa-ação.

A pesquisa-ação surgiu no século XX e se desenvolveu no mundo quando a sociologia se institucionalizou definitivamente com suas múltiplas tendências teóricas e metodológicas. Uma definição inicial, de 1986, a situa como: *“pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações”* (Hugon, citado por Barbier, 2002, p. 13).

Podemos identificar as raízes da pesquisa-ação no século XIX, nos métodos de investigação em Ciências Sociais que reafirmavam a necessidade de compreender as situações sociais antes de explicá-las, não se enveredando pela investigação sociológica auxiliada pelas estatísticas, que acabavam por transformar o fato social em objeto. Nessa época, na Alemanha

e nos EUA, com a Escola de Chicago, foram desenvolvidas linhas de pesquisa *implicacionais* (Barbier, 2002).

Também são atribuídos a Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, professor da Universidade de Berlim, especialista em Psicologia Gestalt, os primeiros estudos com pesquisa-ação, desenvolvendo a *Action-research*, na tentativa de resolver problemas levantados pelo anti-semitismo durante a Segunda Guerra Mundial nos EUA e expandindo-se para outras questões (Barbier, 2002). No pós-guerra, a pesquisa-ação vai ser disseminada no Japão, Inglaterra, França e Canadá, sendo que nesses três últimos países se acentua a sua tendência mais radical. A pesquisa-ação se abre para o trabalho social e situa o pesquisador como implicado na pesquisa pela estrutura social na qual está inserido e pelo jogo de interesses e desejos dos quais começa a fazer parte.

Da mesma forma, sua prática, seu olhar e ação implicam os outros sujeitos. Nesse sentido, percebemos o aspecto epistemológico presente nessa metodologia, que revela a ciência da interação entre sujeito e objeto de pesquisa, incluindo, nesse âmbito, a subjetividade, a afetividade, o imprevisto e o incontrolável. A pesquisa-ação (Barbier, 1985, 2002), como uma pesquisa participante (Demo, 2004), é incluída na perspectiva da complexidade:

*“a pesquisa-ação é a revolta contra a separação dos fatos e dos valores que dá um sabor particular à noção de objetividade das Ciências Sociais. É um protesto contra a separação do pensamento e da ação que é uma herança do *laisser-faire* do séc. 19. É uma tentativa desesperada de transcender a estéril especialização das Ciências Sociais com seu implícito repúdio da responsabilidade humana para com os acontecimentos sociais”* (Dibost, ditado por Barbier, 2002, p. 37-38).

Sendo assim, o presente estudo configura-se como uma pesquisa participante (Demo, 2004), na qual o investigador se envolve com a comunidade desde o início do projeto e conjuntamente participam na obtenção de informação necessária para alcançar os objetivos. Essa metodologia de pesquisa se conjuga com a prática comunitária, de modo que o pesquisador também intervém na realidade em uma aproximação com o objeto estudado, resgatando sua responsabilidade e sua ética na produção de conhecimento.

Desse modo, a produção do conhecimento se dá concomitante à ação, assim a pesquisadora se inclui nesse processo e prima pela qualidade das interações e informações. Demo (2000, p. 156) aponta que “...a pesquisa qualitativa não permite generalizar extensivamente, mas intensivamente”, o que legitima a construção teórica com base na singularidade. Este autor considera que os fenômenos, e por conseqüência a pesquisa que apresenta intensidade, distinguem-se por não se esgotarem na extensão; pela complexidade; pela exigência de profundidade, envolvimento e participação; pelo caráter de processualidade (em constante processo de vir-a-ser); por fazerem surgir questões que possibilitem uma ação diferente e por permitirem que limites sejam transformados em desafios e oportunidades, requerendo competência política, marcando seu caráter de politicidade. Demo (2001) ainda aponta a importância da interpretação, mas ressalta a necessidade de que esta seja tecida e argumentada tendo em vista a centralidade do referencial teórico.

Dessa forma, a presente pesquisa, como uma pesquisa participante, compreende e considera o objeto dentro do contexto da inter-relação social, em constante movimento e transformação (Demo, 2004). Trata-se do homem investigando o próprio homem, dentro de uma realidade social que se manifesta de forma mais qualitativa do que quantitativa. Sendo assim, apresentaremos o contexto em que se realizou a pesquisa.

## **2.2. O contexto da pesquisa**

Esta pesquisa se desenvolveu em um Centro de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, dentro de um projeto mais amplo de capacitação de educadores para a prevenção do uso de drogas na adolescência (SENAD/MEC/UnB). Trata-se de um projeto piloto desenvolvido pelo PRODEQUI e que estuda a adaptação do curso à distância, originalmente desenvolvido para educadores, com momentos presenciais com os diferentes atores da escola, para o conhecimento do potencial do material pedagógico aplicado aos adolescentes e aos pais. Esse projeto piloto, dentro do qual se insere o presente estudo, tem apoio da FAP – DF e está em fase de coleta de dados.

Sendo assim, o presente estudo iniciou-se como uma das primeiras ações propostas aos educadores dessa escola no decorrer do curso, que se iniciou em 2005. Foi colocado como atividade opcional aos educadores que participavam do curso, o treinamento na metodologia de mapeamento das redes sociais, que é proposto na aula 10 do material pedagógico (Sudbrack, 2004b). O tema dos fatores de risco e de proteção também se integra com conteúdo do curso e é abordado na aula 7 (Sudbrack, 2004b).

Dessa forma, podemos considerar que a inserção da pesquisadora deste estudo coloca-se no âmbito da observação participante do projeto como um todo, portanto, o projeto específico desta dissertação pode ser considerado como uma pesquisa participante.

A pesquisa participante é descrita como uma atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação, com a finalidade de mobilização comunitária (Demo, 2004). Uma das estratégias para aproximação e conhecimento sobre o objeto de estudo foi a observação participante. Gajardo (citado por Demo, 2004) define “observação participante” como um termo típico da antropologia que significa a convivência de perto com o objeto de pesquisa, como instrumento e estratégia da pesquisa-ação e do envolvimento político.

Podemos considerar que o presente estudo apresenta como características metodológicas a união entre conhecimento e ação; a filiação educativa; a união entre teoria e prática e o desafio da participação e do envolvimento comunitário, propondo ações com algum conhecimento de causa (Demo, 2004).

### **2.3. O percurso da pesquisadora na escola**

O Centro de Ensino Fundamental da rede pública, onde se desenvolveu esta pesquisa, situa-se no plano piloto de Brasília e atende à população desta região, assim como de algumas cidades satélites próximas. A escola funciona em três turnos, com turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série.

A demanda para esta pesquisa surgiu do pedido de um educador dessa escola<sup>12</sup>, para que ele pudesse realizar ações de prevenção com os alunos, com ajuda do grupo de pesquisa do PRODEQUI, em continuidade à capacitação realizada no Curso do Fórum Permanente de Professores<sup>13</sup>, realizado no primeiro semestre de 2005. Para tanto, foi oferecido o curso, em um formato presencial, para os educadores dessa escola, contando com interesse da direção e da coordenação, bem como, dos demais educadores.

Concomitante ao curso, foi proposta a realização do presente estudo, para desenvolvimento de um instrumental de avaliação de redes sociais e fatores de risco e proteção para envolvimento com drogas na adolescência, em uma proposta que fosse viável para o educador. A pesquisa, portanto, foi situada no contexto do curso, sendo inicialmente oferecido um treinamento para os educadores na avaliação de redes sociais (proposta da aula 10 do curso) (Sudbrack, 2004b) para o início do processo de construção de uma proposta específica de abordagem pelo educador.

---

<sup>12</sup> Este educador havia realizado o curso de capacitação para educadores de escolas públicas para prevenção ao uso indevido de drogas na adolescência oferecido pelo PRODEQUI.

<sup>13</sup> Trata-se de um curso que seguiu a proposta do curso à distância, mas com momentos presenciais. Esse curso deu origem ao projeto piloto desenvolvido atualmente pelo PRODEQUI e estuda a adaptação do curso à distância, originalmente desenvolvido para educadores, com momentos presenciais com os diferentes atores da escola, para o conhecimento do potencial do material pedagógico aplicado aos adolescentes e aos pais. Conta com apoio da FAP – DF.

A entrada foi iniciada por meio da observação participante nesse contexto, envolvendo a observação do espaço físico, do ambiente e das interações aluno–aluno e professor–aluno em sala de aula e no pátio, bem como conversando com diferentes atores da escola. Em seguida, foi acordado com um grupo de seis educadores que eles receberiam o treinamento para a entrevista, concomitante à realização do curso. O objetivo dessa atividade inicial de pesquisa foi instrumentalizar o educador para a utilização do mapa de redes sociais e do roteiro de entrevista (Sudbrack, 2004), em uma primeira experiência com essa atividade com os alunos. Nesse momento, a proposta foi que os educadores realizassem a atividade por meio da entrevista individual para mapeamento das redes sociais (ANEXO 2).

Participaram dessa etapa, seis educadores que consentiram com a atividade, assim como seis alunos por eles entrevistados. Os educadores realizaram as entrevistas, relatando suas experiências em supervisões semanais do grupo de pesquisa com esse grupo de seis educadores. As supervisões procuraram trabalhar o conteúdo emergido das entrevistas, bem como, a viabilidade e acessibilidade dessa proposta para promover um olhar sistêmico e relacional do educador sobre o envolvimento com drogas na adolescência. Esse primeiro momento permitiu conhecer algumas peculiaridades da relação professor–aluno, assim como da relação professor–escola, as quais dificultam o formato dessa entrevista individual tão utilizada nos contextos médico e clínico.

O professor, no dia-a-dia está em sala de aula, em reuniões de coordenação, com atribuições de planejamento, avaliação e correção de provas e trabalhos, sem dispor de um momento para essa prática individual dentro da grade horária estabelecida pela instituição. Ao mesmo tempo, para realizar um trabalho de prevenção do envolvimento com drogas na adolescência em contexto escolar, precisa abordar a turma em sala de aula, que se configura como o contexto natural do educador. Essa experiência inicial gerou as perguntas de pesquisa

e a proposta de construção de um instrumento específico para abordagem pelo educador em contexto de sala de aula.

Sendo assim, o resultado observado nessa etapa inicial foi uma dificuldade para adesão dos professores à proposta de realização de entrevistas individuais com os alunos. As justificativas apresentadas por eles e observadas ao longo desse processo foram:

- sobrecarga que os educadores enfrentam diante do volume de atividades que desempenham na escola, somada à proposta de realização de mais uma atividade de natureza diversa à intervenção em contexto de sala de aula;
- indisponibilidade de tempo e local apropriados para realizarem essa atividade individualmente com os adolescentes;
- sentimentos de impotência, relatados pelos educadores, diante dos conteúdos que emergiram nas entrevistas individuais, somado a uma dificuldade de compreensão e interpretação da qualidade da informação.

Por outro lado, a pesquisadora constatou dificuldades dos educadores em transpor o conteúdo e as informações resultantes da entrevista individual e de caráter clínico para possíveis atividades de prevenção a serem realizadas em contexto grupal com os alunos.

Essa atividade inicial, de observação participante, de treinamento e supervisão dos educadores para realização das entrevistas de mapeamento de redes sociais (Sudbrack, 2006) resultou em subsídios para uma nova proposta de avaliação das redes sociais, incluindo risco e proteção, para o envolvimento com drogas, presentes na rede social de adolescentes e que fosse adequada para o contexto da escola e domínio do educador. Da experiência inicial, emergiu um melhor recorte do objeto de estudo e das questões de pesquisa que assim se colocaram:

1. Como a escola pode conhecer e intervir nos fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas, presentes nas redes sociais de seus adolescentes?

2. Como transpor a perspectiva sistêmica relacional da drogadição e a metodologia de redes sociais para uma linguagem acessível e próxima ao cotidiano do adolescente?
3. Como intervir, considerando as possibilidades e os limites da abordagem pelo educador, em contexto de sala de aula?
4. Como sistematizar a apresentação desse conteúdo em uma proposta possível de ser realizada pelo educador?
5. Como o educador pode utilizar essa proposta, no contexto da sala de aula?
6. Como mobilizar o adolescente para uma postura reflexiva e auto-avaliativa sobre os fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas, presentes nas redes sociais?
7. Como o educador pode avaliar e abordar a turma de alunos com relação aos fatores de risco e proteção para envolvimento com drogas na adolescência?

No decorrer do processo, as questões de pesquisa permitiram a elaboração dos objetivos específicos apresentados no capítulo deste estudo referente a introdução e retomados à seguir: (i) investigar sobre as possibilidades de transpor para o contexto da escola a metodologia de exploração das redes sociais de adolescentes desenvolvida originalmente como entrevista clínica de mapeamento das redes sociais (Sudbrack, 2004b); (ii) oferecer subsídios teóricos e metodológicos para uma abordagem dos fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas nas redes sociais de adolescentes, visando ações de prevenção; (iii) proporcionar possibilidades de intervenção para educadores com vistas à mobilização de uma postura reflexiva e auto-avaliativa individual dos alunos a respeito dos riscos e proteção para o envolvimento com drogas, presentes nas suas redes sociais; (iv) proporcionar e avaliar as possibilidades para os educadores conduzirem uma intervenção que vise a mobilização de

postura crítica e reflexiva, no contexto coletivo de turma em sala de aula, sobre fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas, presentes nas redes sociais; (v) desenvolver fundamentação teórico-metodológica sobre a avaliação e abordagem dos fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência, como uma estratégia de prevenção que se insere no modelo sistêmico e de educação para a saúde.

Para alcançar os objetivos de avaliação e abordagem, foram desenvolvidas diversas etapas, sendo uma etapa inicial de realização de entrevistas individuais dos alunos pelos educadores, utilizando a proposta de mapeamento original (ANEXO 2); construção do instrumento e dos itens do questionário de fatores de risco e proteção ao longo da aplicação do mesmo em duas turmas, concomitante aos reajustes até chegar à versão final.

(1) O estudo inicial, incluindo as etapas de entrevistas individuais dos educadores com os alunos, construção do instrumento e dos itens do questionário de fatores de risco e proteção ao longo da aplicação em duas turmas e os reajustes, culminando em uma proposta final;

(2) A aplicação piloto do instrumento e da abordagem pelo educador, em duas turmas, resultando em construções sobre o instrumento e sobre a abordagem no nível individual e grupal da turma pelo educador.

O percurso total da pesquisadora na escola teve a duração de um ano, entrecortado por dois períodos de férias escolares, podendo ser dividido em três períodos em que foram realizadas as seguintes atividades:

Setembro a novembro de 2005: observação participante; contato inicial com o grupo de seis educadores em atividades de coordenação pedagógica; treinamento dos educadores para realização de entrevistas de redes sociais com os alunos; realização das entrevistas pelos educadores; realização de supervisões para os educadores.

Março a maio de 2006: aplicação do instrumento e desenvolvimento participativo do mesmo, para avaliação de redes sociais e fatores de risco e proteção, em contexto de sala de aula; Agosto a outubro de 2006: estudo piloto sobre avaliação e abordagem pelo educador.

## **2.4. A elaboração da proposta de avaliação**

Foi realizada uma etapa inicial de entrevistas para a elaboração de uma proposta para avaliação de redes sociais e fatores de risco e de proteção para o envolvimento com drogas na adolescência, a ser realizada pelo educador, com os alunos, em contexto de sala de aula.

Então, realizamos a fundamentação teórico-prática do conteúdo do instrumento de avaliação; a adequação do vocabulário do mesmo, dos procedimentos para avaliação, do formato de apresentação, bem como a abordagem dos resultados pelo educador, em uma proposta viável para o contexto de sala de aula.

### **2.4.1. Os participantes e as atividades**

Os participantes desta etapa inicial foram quatro educadores e duas turmas de 7<sup>a</sup> série do ensino fundamental, com alunos entre 12 e 17 anos de idade, totalizando 42 alunos. Tanto a direção da escola como os educadores e alunos das turmas que participaram das atividades assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 7), autorizando a utilização dos dados para pesquisa.

O contato e a seleção dos educadores que participaram da etapa inicial ocorreu na própria escola e teve como critério o interesse do educador e a inserção no curso de capacitação de educadores oferecido pelo PRODEQUI. Os educadores envolvidos nessa etapa foram: dois educadores, um com formação em pedagogia e outro em psicologia, além de outros dois professores. Os professores que participaram cederam algumas de suas aulas para que a atividade se realizasse. No entanto, sua participação se deu somente nesse momento específico. Os dois educadores, no entanto, foram envolvidos em todo o processo de conhecimento sobre o instrumento antes de sua aplicação, bem como na participação da aplicação do instrumento, nas análises dos resultados obtidos, no planejamento e nos

momentos de abordagem das turmas em sala de aula. O local de realização dessas atividades com os alunos foi o contexto de sala de aula.

Os alunos e as turmas que participaram foram selecionados pelos próprios educadores, de acordo com seus interesses para conhecimento sobre a turma e compatibilidade com os horários. A quantidade de alunos variou, uma vez que as atividades com cada turma se desdobraram em diversos momentos e a frequência dos alunos não foi constante em todos eles. No entanto, a quantidade mínima de alunos participantes, em todos os momentos com as duas turmas, foi de 14 alunos, e a quantidade máxima, nessa etapa, foi de 42 alunos.

A partir desse processo conjunto com diferentes atores da escola, foi desenvolvido e adequado o instrumento de avaliação, chegando-se a uma proposta de abordagem individual e grupal da turma pelo educador, para conhecer a realidade do jovem quanto ao envolvimento com drogas na adolescência, bem como fazer a abordagem, sob a perspectiva das redes sociais e dentro de um modelo sistêmico de educação para a saúde.

#### **2.4.2. O desenvolvimento do instrumento**

Para transpor a abordagem individual da entrevista de redes sociais (Sudbrack, 2006; Sudbrack & Pereira, 2003), foi inicialmente aplicado, na íntegra, o mapa e o roteiro com as questões da entrevista na 1ª turma pela pesquisadora, juntamente com dois educadores, solicitando que os alunos preenchessem o mapa de redes sociais e respondessem às questões, por escrito. Esse formato de aplicação se mostrou inadequado por diversos motivos: (i) a atividade se tornou muito longa e trabalhosa; (ii) os adolescentes ficaram desmotivados e cansados com a atividade; (iii) os resultados qualitativos gerados não favoreceram a abordagem da turma pelo educador. Após a aplicação do instrumento em cada turma, foi realizado, pelo grupo de pesquisa, um debate em sala de aula sobre o tema das drogas, com a presença do educador.

Foram realizadas as primeiras construções teórico-práticas para a elaboração do instrumento (ANEXO 4), relacionando: (i) as questões da entrevista de redes sociais, (ii) os fatores de risco e proteção apresentados na literatura, e (iii) o conteúdo das falas de adolescentes em conflito com a lei e usuários de drogas (Pereira, 2003). Para o instrumento já modificado (ANEXO 5), manteve-se o preenchimento do mapa de redes sociais e as questões relativas às funções desempenhadas pela rede, mas transformando as perguntas abertas do roteiro de entrevista em um questionário fechado sobre fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência, chegando a uma primeira proposta de avaliação e abordagem em contexto grupal.

Foi realizada uma aplicação da nova proposta na 2ª turma, com a participação de dois educadores, resultando na ampliação e seleção dos fatores de risco e proteção iniciais, bem como a modificação dos itens do questionário e no formato de avaliação e proposta de abordagem da turma pelo educador, no que se refere a:

- adaptação do vocabulário e de uma linguagem acessível ao adolescente;
- adequação do conteúdo dos itens do questionário e criação de novos fatores de risco e proteção, com base nos conteúdos dos debates promovidos em sala de aula e no questionamento dos próprios adolescentes;
- formato do instrumento e instruções para favorecer o processo de auto-avaliação e avaliação grupal.
- procedimento mais adequado de aplicação pelo educador em sala de aula;

Além da reformulação do instrumento, foi proposta uma estratégia para avaliação dos resultados individuais e grupais por meio da quantificação, com objetivo de ajudar tanto o adolescente como o educador a visualizarem as situações de risco e proteção nos contextos da rede social, bem como os fatores de risco e proteção mais frequentes para a turma. Dessa forma, chegou-se à versão utilizada na aplicação piloto conforme será descrito no próximo capítulo.

### **2.4.3. Métodos para registro e análise de dados**

Ao longo dessa etapa da pesquisa, os dados sobre os fatos e eventos observados na situação de pesquisa foram registrados em um diário de campo, assim como os conteúdos das supervisões dos professores e as impressões acerca do processo de apropriação da proposta pelo educador. As entrevistas individuais realizadas pelos educadores, na fase inicial, foram gravadas em áudio, acessadas pela pesquisadora, que ouviu e trabalhou o seu conteúdo nas supervisões dos educadores, sem transcrição e análise de conteúdo desse material.

Na etapa inicial, os dados referentes a aplicação do instrumento foram registrados em diários de campo pela pesquisadora e grupo de pesquisa, envolvendo os temas, as falas e as sugestões realizadas pelos alunos e educadores nos momentos e contextos de aplicação do instrumento e de debate com a turma. As dúvidas, propostas, sugestões e críticas dos adolescentes e educadores foram cuidadosamente registrados no diário de campo, nos registros de observação realizado pelo grupo de pesquisa e em um instrumento utilizado pela pesquisadora para anotar as modificações necessárias. Após as aplicações, era solicitado aos alunos que fizessem críticas, observações e sugerissem modificações verbalmente e por escrito em seus instrumentos preenchidos, os quais foram recolhidos pela pesquisadora e utilizados como material para reformulação do instrumento e da proposta de avaliação.

Os dados coletados foram utilizados para realizar as alterações, ajustes e adequações necessárias no instrumento e na abordagem ao adolescente e à turma ao longo de todo esse processo de construção conjunta da proposta. O resultado referente a essa etapa do estudo foi a construção do instrumento em uma versão final, utilizada na experiência piloto.

Os dados a ser analisados neste relatório se referem somente aos dados registrados na experiência piloto.

## **2.5. A experiência piloto**

Na experiência piloto, partimos do instrumento em sua versão final e chegamos à elaboração de uma proposta para avaliação e abordagem de redes sociais e dos fatores de risco e de proteção para o envolvimento com drogas na adolescência a ser realizada pelo educador com os alunos, em contexto de sala de aula.

Nessa etapa, o instrumento foi aplicado, verificando ainda se havia a necessidade de alguns ajustes quanto à adequação do vocabulário, dos procedimentos para avaliação, do formato de apresentação, bem como a abordagem dos resultados pelo educador.

### **2.5.1. Participantes e atividades**

Os participantes da experiência piloto foram dois educadores e duas turmas de 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental, com alunos entre 13 e 16 anos de idade. Tanto a direção da escola como os educadores e alunos das turmas que participaram das atividades assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 7), autorizando a utilização dos dados para pesquisa.

O convite e a seleção dos educadores que participaram da aplicação piloto ocorreu na própria escola e teve como critério o educador já ter realizado o curso e conhecer sobre o mapa de redes sociais e o modelo sistêmico de prevenção. Os educadores envolvidos nessa etapa foram dois professores, que receberam um treinamento para aplicação do instrumento e abordagem aos alunos. Esse treinamento iniciou-se com a aplicação do instrumento no educador, apresentação do instrumento em seu conteúdo e estrutura, orientações verbais e por um manual (ANEXO 8) sobre os procedimentos para aplicação do instrumento e abordagem pelo educador. Foram sanadas as dúvidas quanto aos procedimentos de aplicação, avaliação dos resultados e abordagem da turma pelo educador.

Os dois educadores assumiram o papel de conduzir a atividade em sala de aula e, para isso, utilizaram três aulas com duração de 50 minutos. As turmas foram escolhidas pelos

próprios educadores, de acordo com seus interesses para conhecimento sobre a turma e proximidade ou afinidade com elas. A quantidade de alunos variou de 18 a 40 alunos entre as duas turmas, em relação a todas as atividades.

Neste relatório, os dois educadores serão identificados pelas letras **A** e **B**, assim como as suas turmas e alunos. A seguir, apresentamos aspectos específicos sobre a aplicação do instrumento nas duas turmas.

### **2.5.2. Avaliação piloto e abordagem individual**

•Na **turma A**, o educador já havia participado do momento inicial da pesquisa, realizando a entrevista individual com dois alunos. Dessa forma, já conhecia a proposta de mapeamento e o roteiro de entrevista sobre redes sociais (Sudbrack, 2006). Após o treinamento, seguiu-se à aplicação do instrumento pelo educador na turma e avaliação dos resultados individuais (partes I e II) na **turma A**, em duas aulas de 50 minutos, em dias diferentes, com intervalo de três dias entre uma aula e outra, quando o material de cada adolescente foi guardado pela pesquisadora e entregue no segundo dia de aplicação e avaliação. Os alunos que haviam faltado no primeiro dia e que compareceram no segundo receberam o material, mas não conseguiram concluir a atividade, levando para casa o material para completar. As duas aulas-tempo foram suficientes para aplicação da avaliação dos resultados individuais pelos alunos que compareceram às duas aulas. Na terceira aula, foi realizada a abordagem da turma quanto aos resultados coletivos, em uma aula de 50 minutos, por meio de um debate sobre os resultados obtidos pelo instrumento e sobre a reflexão promovida pelo processo de avaliação. Esse debate foi conduzido pela pesquisadora, registrado por auxiliar de pesquisa e com participação do educador. A proposta inicial era a abordagem pelo educador, que, por alegar não se sentir preparado, solicitou à pesquisadora que realizasse a abordagem da turma.

- Na **turma B**, o educador conheceu a proposta de mapeamento e o roteiro de entrevista sobre redes sociais (Sudbrack, 2006) durante o curso de capacitação para educadores, não tendo, ainda, a experiência de aplicação do mesmo. O novo instrumento aqui desenvolvido foi apresentado e aplicado no educador **B** pela pesquisadora, sanando as dúvidas quanto ao procedimento de aplicação, avaliação dos resultados e abordagem da turma pelo educador. Foi entregue um manual (ANEXO 8) elaborado para instrumentar o educador para aplicação do instrumento e abordagem da turma. No dia marcado, os procedimentos de pontuação individual na **turma B** foram aplicados em duas aulas seguidas, com duração total de 110 minutos, tendo sido suficiente o tempo para a conclusão das atividades de aplicação do instrumento e avaliação dos resultados individuais. Esse procedimento foi realizado na íntegra pelo educador **B**, sendo observado e registrado pela pesquisadora e auxiliar de pesquisa.

### **2.5.3. Abordagem grupal piloto**

A abordagem grupal nas turmas **A** e **B** foi realizada pela pesquisadora, apesar da proposta inicial envolver o educador nesse papel. Ambos educadores disseram não se sentir preparados para conduzir o debate, solicitando à pesquisadora para que realizasse a atividade. Os educadores se mantiveram presentes, acompanhando toda a atividade, com participação em alguns momentos. O ambiente físico da sala de aula, nas duas turmas, foi preparado, organizando as carteiras em círculo antes da chegada dos adolescentes.

A abordagem das duas turmas iniciou com a informação dos resultados coletivos, conforme será detalhado no capítulo 3. A condução do debate procurou favorecer a participação do maior número de alunos, solicitando que eles falassem sobre os fatores de risco e de proteção trazidos pelo instrumento que mais chamaram a atenção.

Na turma **A**, participaram 35 alunos, sendo que somente 18 haviam entregado os resultados individuais, pois nem todos terminaram a tempo na aula anterior.

Na turma **B**, participaram 38 alunos, sendo que 31 deles estiveram presentes na aula anterior e responderam ao instrumento. Dessa forma, foram passados para a turma os resultados coletivos, a partir daí iniciou-se o debate sobre os fatores de risco e proteção que mais chamavam a atenção, bem como a relação entre esses fatores e o envolvimento com drogas na adolescência. Nessa turma, foi possível discutir sobre os fatores de risco e proteção em todos os contextos da rede social. Tanto o educador quanto grande parte dos adolescentes participaram do debate e, ao final, foi entregue ao educador uma questão (ANEXO 9), para que os alunos respondessem na próxima aula, sobre a experiência pessoal ao longo do processo de autoconhecimento e conhecimento da turma sobre o tema.

#### **2.5.4. Procedimentos de registro e análise de dados**

Na aplicação piloto, todos os procedimentos que envolveram a aplicação do instrumento e abordagem das duas turmas foram registrados mediante gravação em áudio e vídeo. As gravações foram transcritas e analisadas sobre o processo de construção da proposta de avaliação e abordagem.

Foi realizada uma entrevista com os dois educadores que participaram da experiência piloto de aplicação, para avaliar o processo de apropriação da proposta pelo educador, bem como suas impressões sobre o instrumento e experiência de abordagem da turma.

Foi solicitado da **turma B** que respondesse à uma questão (ANEXO 9) sobre a experiência do aluno em participar de todo o processo de reflexão pessoal e debate com a turma.

Foi utilizado um diário de campo para registro das impressões da pesquisadora e as observações acerca dos elementos do instrumento que deveriam ser modificados e ajustados.

A análise dos dados objetivou evidenciar os seguintes aspectos: (i) as construções e contribuições teóricas sobre os fatores de risco e proteção para envolvimento com drogas na adolescência; (ii) os ajustes ainda necessários ao instrumento e à proposta de abordagem pelo educador; (iii) o processo percorrido pelos alunos e, no contato com o instrumento, a proposta

de abordagem da turma pelo educador, na sala de aula; (iv) processo percorrido pelos educadores no contato com o instrumento e a proposta de abordagem da turma pelo educador, em contexto de sala de aula.

Os procedimentos para a análise de dados visaram a construção de resultados sobre a dimensão do *conteúdo do instrumento*, da sua *aplicação e avaliação*, bem como o processo de *apropriação* dessa proposta pelo educador e de *mobilização* do adolescente e do grupo.

## **2.6. A metodologia de avaliação de redes sociais e fatores de risco e proteção**

Ao se pensar uma proposta para o educador e o aluno, dentro do contexto da escola, entrarem em contato sobre o tema do envolvimento com drogas na adolescência, chegou-se à seguinte questão: Como **transpor** a perspectiva relacional da drogadição e das redes sociais para uma linguagem acessível e próxima ao cotidiano do adolescente?

Optou-se pela viabilização de um processo reflexivo e transformador, a partir do contexto de sala de aula, no qual o adolescente pudesse se tornar sujeito desse conhecimento co-construído na relação com seus colegas e professor. Tal processo contempla três eixos teóricos:

- A perspectiva sistêmica e relacional da drogadição;
- A teoria e prática de redes sociais;
- O modelo da educação para a saúde na prevenção.

A presente proposta, de uma abordagem sistêmica pelo educador, foi construída em torno de um instrumento original que procura transpor a perspectiva relacional da drogadição e das redes sociais para uma linguagem acessível e próxima ao cotidiano do adolescente e que viabilize uma conversa entre os membros da turma, iniciada pela *via relacional* (Sluzki, 1997): trata-se da avaliação dos fatores de risco e de proteção para o envolvimento com drogas, utilizando o mapeamento das redes sociais de adolescentes.

Este capítulo apresenta, então, o detalhamento dos resultados referentes à construção do instrumento de avaliação de redes sociais e fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência, especificamente construído nesta pesquisa, que resultou de um processo participativo do pesquisador junto com os educadores da escola em questão.

### **2.6.1. Apresentação do instrumento de avaliação**

A avaliação inicia-se com a aplicação de um instrumento, pelo educador, junto aos alunos, com objetivo de promover um processo de auto-reflexão do adolescente sobre sua rede social e sobre os fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas presentes em sua rede. O instrumento de avaliação também promove o levantamento dos principais fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas presentes na turma.

O instrumento será *apresentado* em sua versão final, *descrito* em sua estrutura, seguido da fundamentação teórica de seu *conteúdo*.

## Convite

Olá!

A nossa escola está querendo compreender melhor você, adolescente, as suas necessidades e suas qualidades.

Estamos iniciando pelo conhecimento das situações que o colocam em risco e das que o protegem em relação ao envolvimento com drogas.

O objetivo é construirmos, juntos, um projeto de prevenção para a nossa escola.

Acreditamos que vocês são os mais interessados na sua própria saúde e bem-estar e, por isso, são os personagens fundamentais para contribuir para esse projeto ser construído de uma maneira interessante e que tenha a ver com a sua realidade.

Para concretizar este trabalho, estamos convidando você para participar de uma atividade que se divide em três partes.

- **Na primeira parte**, você deverá preencher o mapa de sua rede social e responder a algumas questões sobre situações do seu dia-a-dia.
- **Na segunda parte**, você poderá calcular e avaliar o quanto você se encontra em risco e em proteção na sua rede social, em relação ao envolvimento com drogas.
- **Na terceira parte**, vocês vão buscar o conhecimento sobre a turma e construir sugestões coletivas para atividades de prevenção ao envolvimento com drogas.

A atividade é simples. Siga as instruções e pergunte ao professor, em caso de dúvida. Para entender melhor esta atividade é importante que você saiba:

1. O **Projeto de Prevenção** da escola é um projeto de educação para a saúde e promoção de redes sociais. Nós acreditamos que o envolvimento com drogas não é uma questão apenas do indivíduo, mas tem a ver com suas relações familiares e sociais;
2. A **rede social** é o conjunto de pessoas importantes para você atualmente. Pessoas com quem você pode contar para lhe dar um conselho, um apoio, uma ajuda ou lhe fazer companhia. As redes sociais dos adolescentes podem conter tanto **fatores de risco como de proteção** para o envolvimento com drogas.
3. Consideramos **drogas** todas as substâncias psicotrópicas (atuam no sistema nervoso central e causam dependência) que alteram o comportamento e as emoções, como: o álcool, o tabaco, a maconha, o lança-perfume, a cocaína, etc.

**IMPORTANTE: você não precisa se identificar pelo nome, pois o seu anonimato é garantido.**

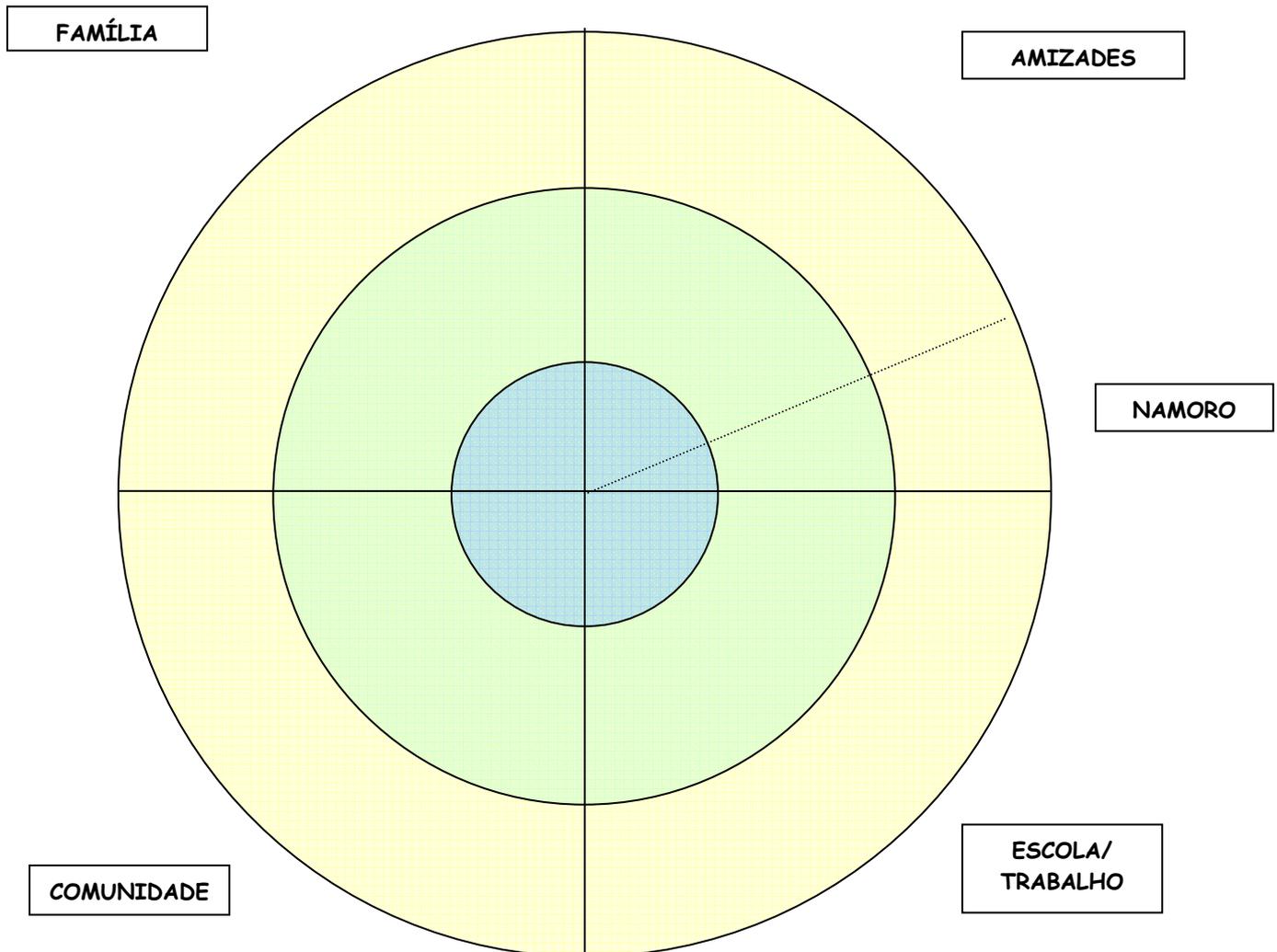
Obrigado por sua participação!

*Professor(a):*

## Parte I - Mapeando minha a rede social e refletindo sobre algumas situações da minha vida...

Vamos começar preenchendo um "mapa da sua rede social".

- Nesse mapa, você vai colocar as pessoas significativas da sua rede social.
- Cada pessoa será representada da seguinte forma: por um **círculo**, se for do sexo feminino, e por um **quadrado**, se for do sexo masculino. Não precisa colocar nomes.
- Para colocar as pessoas no mapa, existem algumas **regras** que você deve seguir:
  - I. Você está localizado no centro do desenho.
  - II. No círculo mais interno (**azul**), represente as pessoas mais íntimas, de sua maior confiança.
  - III. No círculo do meio (**verde**), represente as pessoas importantes para você, mas que não estão tão próximas.
  - IV. No círculo externo (**amarelo**), coloque as pessoas que você considera que fazem parte das suas relações, mas que não são tão importantes ou que estão mais distantes de você neste momento de sua vida.
  - V. Observe que os círculos são divididos em **quatro partes**, cada uma correspondendo a uma área da sua vida: **a família, a comunidade, a escola, e as amizades ou namoro**.



Na sua rede social, cada pessoa pode assumir diferentes papéis. Abaixo, você vai ler as frases e escrever, nos quadrados, os números que correspondem às pessoas que desempenham cada papel na sua rede social. Você pode escolher 1, 2 ou 3 pessoas.

1. Mãe ou Pai

2. Irmã (o)

3. Familiares

4. Professor/educador

5. Amigo(a)

6. Namorado(a)

7. Vizinho(a)

8. Médico(a)/psicólogo (a)

9. Padre ou Pastor

10. Ninguém

11. Animal de estimação

12. Outro: \_\_\_\_\_

A) Com quem você costuma se encontrar quando está sozinho e quer companhia?

As pessoas que você enumerou nessa questão realizam atividades do dia-a-dia e de lazer com você, estão próximas em atividades sociais ou familiares e desempenham a função de **companhia social**.

B) Com quem você conta para conversar, desabafar, sobre as coisas que acontecem com você?

As pessoas que você enumerou nessa questão desempenham a função de fornecer a você **apoio emocional**. São pessoas mais íntimas, que te compreendem, que entendem suas dificuldades, suas necessidades e que te estimulam a vencer as dificuldades da vida.

C) Com quem você conta para lhe dar um conselho quando você precisa decidir sobre alguma coisa?

As pessoas que você enumerou nessa questão desempenham a função de **guia cognitivo e de conselhos**. Ou seja, são aqueles com quem você compartilha informações, que te esclarecem, tiram dúvidas e que você geralmente conversa antes de tomar alguma decisão.

D) Com quem você conta para ajudá-lo nos cuidados com sua saúde, integridade física ou sustento?

As pessoas que você enumerou nessa questão desempenham a função de fornecer **ajuda material**. Ou seja, são pessoas que contribuem com informações e conhecimento sobre serviços de saúde, de educação, assistência etc.

E) Com quem você conta para conhecer pessoas novas?

As pessoas que você enumerou nessa questão oferecem oportunidades para você ter **acesso a novos contatos**, ampliar a sua rede social. Elas podem te apresentar novas pessoas, aumentando sua rede social.

F) Quem estabelece regras e limites para você seguir?

As pessoas que você enumerou nessa questão têm função de **regulação social**. São pessoas que lembram as suas responsabilidades e os seus papéis na sociedade, que o ajudam a resolver conflitos, que colocam limites etc.

Agora você vai responder mais algumas afirmativas sobre você e, ao final, poderá calcular e avaliar o quanto existe de risco para o envolvimento com as drogas e o quanto você se encontra protegido, em cada um dos contextos de sua rede social. Vamos lá!

Abaixo, você encontrará uma ou mais ações, atividades ou situações que podem ou não fazer parte do seu dia-a-dia. Leia atentamente cada uma e avalie de que forma elas estão presentes na sua vida. Se na **maior parte do tempo ou das situações** a afirmativa for **verdade**, marque um **X** em **( ) sim** e se na **maior parte do tempo ou das situações** a afirmativa **não for verdade**, marque um **X** em **( ) não**. Seja sincero com você e lembre-se que não há resposta certa ou errada.

<b>EXEMPLO:</b> Eu me acho bonito(a)	( ) sim	( ) não
Se essa situação <b>ocorre na maior parte do tempo</b> , marque um <b>X</b> em " <b>sim</b> ".	<b>(X) sim</b>	( ) sim
Se essa situação <b>não ocorre na maior parte do tempo</b> , marque um <b>X</b> em " <b>não</b> ".	( ) sim	<b>(X) não</b>

### VAMOS COMEÇAR?

1. Meus amigos gostam de estudar e têm compromisso com os estudos.	( ) sim	( ) não
2. Meus pais sabem exercer autoridade com carinho.	( ) sim	( ) não
3. Meus amigos têm projetos de profissão para o futuro.	( ) sim	( ) não
4. A minha escola e minha família estão distantes ou em conflito.	( ) sim	( ) não
5. Meus amigos praticam esportes.	( ) sim	( ) não
6. Na minha escola, os professores são insensíveis aos alunos.	( ) sim	( ) não
7. Consigo manter minha opinião própria dentro do meu grupo de amigos.	( ) sim	( ) não
8. Minha família confia no meu potencial para vencer na vida.	( ) sim	( ) não
9. Meu namorado(a)/ficante me incentiva a não usar drogas.	( ) sim	( ) não
10. Sei que posso confiar em meus amigos.	( ) sim	( ) não
11. A escola se preocupa com o consumo de drogas entre os alunos.	( ) sim	( ) não
12. Sinto que é difícil confiar nos amigos.	( ) sim	( ) não
13. Tenho relacionamento próximo com alguém que distribui droga na escola.	( ) sim	( ) não
14. Meus amigos são agressivos com pessoas de fora do grupo.	( ) sim	( ) não
15. Meus amigos usam drogas.	( ) sim	( ) não
16. Meus amigos aprovam o uso de drogas.	( ) sim	( ) não
17. Eu sei que posso contar com meus parentes próximos ou distantes.	( ) sim	( ) não
18. Sinto-me excluído na minha escola.	( ) sim	( ) não
19. Na minha comunidade, as pessoas não se importam umas com as outras.	( ) sim	( ) não
20. Sou motivo de desentendimentos ou confusões na minha família.	( ) sim	( ) não
21. Os limites e as regras na escola estão claros para mim.	( ) sim	( ) não
22. Na minha família, tem gente que usa em exagero álcool, tabaco ou remédio, para relaxar.	( ) sim	( ) não
23. Participo de atividades que ajudam minha comunidade.	( ) sim	( ) não
24. A minha escola realiza bons programas de prevenção sobre as drogas.	( ) sim	( ) não
25. Eu respeito os limites e regras estabelecidas pelos meus pais ou responsáveis.	( ) sim	( ) não
26. Meus amigos valorizam o trabalho.	( ) sim	( ) não
27. As pessoas da minha família cuidam da saúde.	( ) sim	( ) não
28. Meus amigos me incentivam a não usar drogas.	( ) sim	( ) não
29. Sinto que minha família me ama e se esforça em me ajudar.	( ) sim	( ) não
30. Os educadores não se interessam muito pelos alunos e pela escola.	( ) sim	( ) não
31. Há violência na minha família.	( ) sim	( ) não
32. Meus amigos agridem uns aos outros.	( ) sim	( ) não
33. A comunidade não se preocupa com a venda de álcool/tabaco para adolescentes.	( ) sim	( ) não
34. Sinto-me influenciado a usar drogas nos lugares que frequento na comunidade.	( ) sim	( ) não
35. Meus amigos evitam frequentar ambientes onde existem drogas.	( ) sim	( ) não
36. A polícia auxilia na segurança nas redondezas da escola.	( ) sim	( ) não
37. Não tem ninguém na minha família que coloque limite para mim e que eu respeite.	( ) sim	( ) não

38. Existem traficantes perto de onde eu moro.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
39. Meu namorado(a)/ficante usa drogas.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
40. Sinto que minha família não tem nada de bom para me oferecer.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
41. Na minha escola, existe respeito na relação entre aluno e educador.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
42. Quando preciso, posso contar com serviços de saúde na minha comunidade.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
43. Participo de projetos sociais ou de incentivo ao esporte para o jovem.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
44. Nos locais que frequento, na minha comunidade, há incentivo para uso de drogas.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
45. Nas opções de lazer que existem na minha comunidade, há presença de drogas.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
46. Sinto-me próximo dos meus irmãos e/ou primos.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
47. Sinto-me valorizado e fazendo parte da escola.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
48. Na minha comunidade, há ações de prevenção ao envolvimento com drogas.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
49. Sinto-me protegido no ambiente escolar.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
50. Sou visto como marginal pela escola.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
51. Convivo com colegas que usam drogas dentro da escola.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
52. Onde moro sou visto como marginal.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
53. Na minha comunidade, há boas opções de lazer para o jovem.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
54. Há pessoas na minha família que fazem uso de drogas proibidas por lei.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
55. Na minha comunidade, a droga é vendida/repassada por criança ou adolescente.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
56. Sinto-me pressionado a trabalhar ou fazer algo desagradável para ganhar dinheiro.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
57. Na minha comunidade, há gangues.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
58. Percebo que, na escola, as regras funcionam somente para os alunos.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
59. Na minha comunidade, há oportunidades para o jovem se expressar e se organizar.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
60. Os conflitos na minha família impedem a comunicação entre as pessoas.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
61. Existe controle da venda de álcool e tabaco para adolescentes na comunidade.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
62. Os alunos reconhecem a autoridade dos educadores e funcionários da escola.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
63. Encontro opções de lazer sem drogas em locais da minha comunidade.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
64. Na minha comunidade, há palestras e informações sobre drogas.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
65. Tenho oportunidades para realizar curso ou estágio profissionalizantes.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
66. A minha família coopera com minha escola.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
67. Tenho espaço na minha família para dialogar sobre os conflitos.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
68. Eu me sinto pressionado pelos meus amigos a fazer coisas que não quero.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
69. Na minha família, tenho pelo menos uma pessoa com quem eu possa conversar sobre drogas.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
70. Minha família me vê de maneira positiva, tem uma boa imagem de mim.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
71. Meus amigos valorizam e cuidam da saúde.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
72. A minha família é muito rígida e não há possibilidades de negociar as regras.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
73. Sinto-me em risco no ambiente escolar.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
74. Meus amigos acreditam que algumas drogas não fazem mal.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
75. Sinto que não tenho uma família.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
76. Meus amigos me valorizam pouco.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
77. Tenho amigos que me incentivam a usar drogas.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
78. Sinto que minha família me vê de forma negativa e está desistindo de mim.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
79. Na minha comunidade, há poucas opções de lazer para o jovem.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
80. Na comunidade, existe um bom controle da venda de drogas ilegais.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não

**Parte II - Avaliando o quanto estou em risco ou protegido do envolvimento com as drogas, em minha rede social...**

Agora vamos calcular os seus resultados em relação aos riscos e proteção existentes na sua rede social. Veja o exemplo abaixo e depois calcule o seu resultado. Vamos supor que o questionário ficou assim:

20. Sou motivo de desentendimentos ou confusões na minha família.	<input checked="" type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
22. Na minha família, tem gente que usa em exagero álcool, tabaco ou remédio, para relaxar.	<input type="checkbox"/> sim	<input checked="" type="checkbox"/> não
25. Eu respeito os limites e regras estabelecidas pelos meus pais ou responsáveis.	<input checked="" type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
27. As pessoas da minha família cuidam da saúde.	<input checked="" type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
29. Sinto que minha família me ama e se esforça em me ajudar.	<input checked="" type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
31. Há violência na minha família	<input checked="" type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não

Então você vai passar as respostas do questionário para a próxima folha da seguinte forma: **Circule somente** os números das questões em que marcou "sim". Depois some quantos números foram circulados em cada linha e anote o resultado ao lado. Por exemplo: Se você marcou "sim" nas questões: **20, 25, 27, 29 e 31**, então circule **somente** esses números e some quantos números você circulou em cada linha, anotando o resultado ao lado. Veja o exemplo:

- Família Risco: 20, 22, 31, 37, 40, 54, 60, 72, 75, 78 = 2 pontos
- Família Proteção: 2, 8, 17, 25, 27, 29, 46, 67, 69, 70 = 3 pontos

Depois, represente o seu resultado da seguinte forma: se você tirou **2** em **Família Risco** e **3** em **Família Proteção**, coloque assim:

<p><b>FAMÍLIA</b></p> <p>Situação de Risco</p> <p>0 . . . 5 . . . . 10 →</p> <p>Situação de Proteção</p> <p>0 . . . . 5 . . . . 10 →</p>		<p><b>AMIZADES</b></p> <p>Situação de Risco</p> <p>0 . . . . 5 . . . . 10 →</p> <p>Situação de Proteção</p> <p>0 . . . . 5 . . . . 10 →</p>
<p><b>COMUNIDADE</b></p> <p>Situação de Risco</p> <p>0 . . . . 5 . . . . 10 →</p> <p>Situação de Proteção</p> <p>0 . . . . 5 . . . . 10 →</p>		<p><b>ESCOLA/ TRABALHO</b></p> <p>Situação de Risco</p> <p>0 . . . . 5 . . . . 10 →</p> <p>Situação de Proteção</p> <p>0 . . . . 5 . . . . 10 →</p>

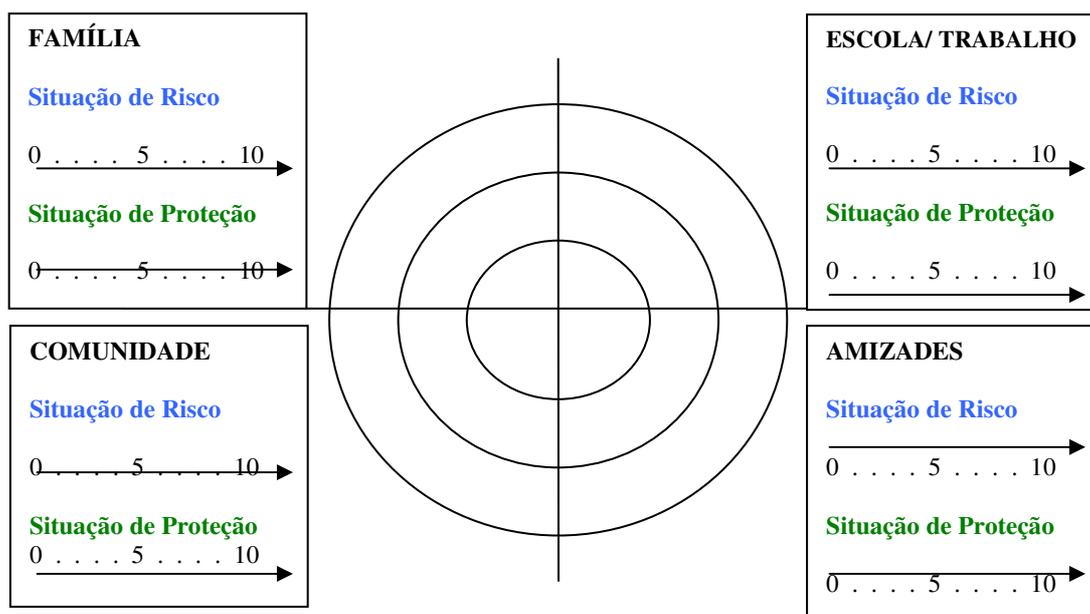
Agora siga o exemplo acima e encontre o seu resultado na próxima página.

Passa as suas respostas do questionário circulando os números das questões abaixo nas quais você respondeu "sim".

- Família Risco: 20, 22, 31, 37, 40, 54, 60, 72, 75, 78 = \_\_\_\_\_
- Família Proteção: 2, 8, 17, 25, 27, 29, 46, 67, 69, 70 = \_\_\_\_\_
- Amizades Risco: 12, 14, 15, 16, 32, 39, 68, 74, 76, 77 = \_\_\_\_\_
- Amizades Proteção: 1, 3, 5, 7, 9, 10, 26, 28, 35, 71 = \_\_\_\_\_
- Escola/Trabalho Risco: 4, 6, 13, 18, 30, 50, 51, 56, 58, 73 = \_\_\_\_\_
- Escola/Trabalho Proteção: 11, 21, 24, 36, 41, 47, 49, 62, 65, 66 = \_\_\_\_\_
- Comunidade Risco: 19, 33, 34, 38, 44, 45, 52, 55, 57, 79 = \_\_\_\_\_
- Comunidade Proteção: 23, 42, 43, 48, 53, 59, 61, 63, 64, 80 = \_\_\_\_\_

### MAPA DE REDE SOCIAL

Agora, preencha os gráficos com os valores que você encontrou para os fatores de risco e proteção, para o envolvimento com drogas, presentes na sua rede social.



**Aproveite este momento para refletir o quanto sua rede social oferece situações de proteção e de risco para o envolvimento com drogas...**

Os fatores de risco presentes na rede social não significam que uma pessoa faça uso de drogas ou que seja um "drogado", mas sim que há naquele contexto social algumas situações que podem favorecer o envolvimento do jovem com as drogas.

Os fatores de proteção presentes na rede social mostram o quanto o adolescente tem situações, pessoas e oportunidades em sua rede social que o ajudam a se sentir bem consigo mesmo, com sua vida e com as outras pessoas, sem que se envolva com algum tipo de droga.

**Esta página fica com o professor(a) para ele calcular o perfil da turma e debatermos na próxima aula.**

Somente copie suas respostas, circulando os números abaixo para os quais você marcou **sim**. Não precisa se identificar.

•Família Risco: 20, 22, 31, 37, 40, 54, 60, 72, 75, 78 = \_\_\_\_\_

•Família Proteção: 2, 8, 17, 25, 27, 29, 46, 67, 69, 70 = \_\_\_\_\_

•Amizades Risco: 12, 14, 15, 16, 32, 39, 68, 74, 76, 77 = \_\_\_\_\_

•Amizades Proteção: 1, 3, 5, 7, 9, 10, 26, 28, 35, 71 = \_\_\_\_\_

•Escola/Trabalho Risco: 4, 6, 13, 18, 30, 50, 51, 56, 58, 73 = \_\_\_\_\_

•Escola/Trabalho Proteção: 11, 21, 24, 36, 41, 47, 49, 62, 65, 66 = \_\_\_\_\_

•Comunidade Risco: 19, 33, 34, 38, 44, 45, 52, 55, 57, 79 = \_\_\_\_\_

•Comunidade Proteção: 23, 42, 43, 48, 53, 59, 61, 63, 64, 80 = \_\_\_\_\_

### Parte III - Conhecendo sobre os fatores de risco e os fatores de proteção mais frequentes na turma...

Hoje vamos conhecer o que você tem em comum com a sua turma, em relação às situações de risco e proteção, para juntos refletir como podemos mudar as situações que incomodam e que colocam em risco você e seus colegas, seja na escola, na família, na comunidade ou nas amizades. Juntos também poderemos pensar como aumentar e potencializar as situações que nos protegem. Vamos trabalhar em rede com os colegas, professores e com a escola para a prevenção ao envolvimento com drogas.

<b>Família: fatores de risco</b>	<b>TOTAL</b>
20. Sou motivo de desentendimentos ou confusões na minha família.	
22. Na minha família tem gente que usa em exagero álcool, tabaco ou remédio, para relaxar.	
31. Há violência na minha família.	
37. Não tem ninguém na minha família que coloque limites para mim e que eu respeite.	
40. Sinto que minha família não tem nada de bom para me oferecer.	
54. Há pessoas na minha família que fazem uso de drogas proibidas por lei.	
60. Os conflitos na minha família impedem a comunicação entre as pessoas.	
72. A minha família é muito rígida e não há possibilidades de negociar as regras.	
75. Sinto que não tenho uma família.	
78. Sinto que minha família me vê de forma negativa e está desistindo de mim.	
<b>Família: fatores de proteção</b>	<b>TOTAL</b>
2. Meus pais sabem exercer autoridade com carinho.	
8. Minha família confia no meu potencial para vencer na vida.	
17. Eu sei que posso contar com meus parentes próximos ou distantes.	
25. Eu respeito os limites e regras estabelecidas pelos meus pais ou responsáveis.	
27. As pessoas da minha família cuidam da saúde.	
29. Sinto que minha família me ama e se esforça por me ajudar.	
46. Sinto-me próximo dos meus irmãos e/ou primos.	
67. Tenho espaço na minha família para dialogar sobre os conflitos.	
69. Na minha família tem alguém bem informado sobre as drogas, com quem eu possa conversar.	
70. Minha família me vê de maneira positiva, tem uma boa imagem de mim.	
<b>Amizades/Namoro: fatores de risco</b>	<b>TOTAL</b>
12. Sinto que é difícil confiar nos amigos.	
14. Meus amigos são agressivos com pessoas de fora do grupo.	
15. Meus amigos usam drogas.	
16. Meus amigos aprovam o uso de drogas.	
32. Meus amigos agredem uns aos outros.	
39. Meu namorado(a)/ficante usa drogas.	
68. Eu me sinto pressionado pelos meus amigos a fazer coisas que não quero.	
74. Meus amigos acreditam que algumas drogas não fazem mal.	
76. Meus amigos me valorizam pouco.	
77. Tenho amigos que me incentivam a usar drogas.	
<b>Amizades/Namoro: fatores de proteção</b>	<b>TOTAL</b>
1. Meus amigos gostam de estudar e têm compromisso com os estudos.	
3. Meus amigos têm projetos de profissão para o futuro.	
5. Meus amigos praticam esportes.	
7. Consigo manter minha opinião própria dentro do meu grupo de amigos.	
9. Meu namorado(a)/ficante me incentiva a não usar drogas.	
10. Sei que posso confiar em meus amigos.	
26. Meus amigos valorizam o trabalho.	
28. Meus amigos me incentivam a não usar drogas.	
35. Meus amigos evitam frequentar ambientes onde existem drogas.	
71. Meus amigos valorizam e cuidam da saúde.	

<b>Escola/Trabalho: fatores de risco</b>	<b>TOTAL</b>
4. A minha escola e família estão distantes ou em conflito.	
6. Na minha escola, os professores são insensíveis aos alunos.	
13. Tenho relacionamento próximo com alguém que distribui droga na escola.	
18. Sinto-me excluído na minha escola.	
30. Os educadores não se interessam muito pelos alunos e pela escola.	
50. Sou visto como marginal pela escola.	
51. Convivo com colegas que usam drogas dentro da escola.	
56. Sinto-me pressionado a trabalhar ou fazer algo desagradável para ganhar dinheiro.	
58. Percebo que na escola as regras funcionam somente para os alunos.	
73. Sinto-me em risco no ambiente escolar.	
<b>Escola/Trabalho: fatores de proteção</b>	<b>TOTAL</b>
11. A escola se preocupa sobre o consumo de drogas entre os alunos.	
21. Os limites e as regras na escola estão claros para mim.	
24. A minha escola realiza bons programas de prevenção sobre as drogas.	
36. A polícia auxilia na segurança nas redondezas da escola.	
41. Na minha escola existe respeito na relação entre aluno e educador.	
47. Sinto-me valorizado e fazendo parte da escola.	
49. Sinto-me protegido no ambiente escolar.	
62. Os alunos reconhecem a autoridade dos educadores e funcionários da escola.	
65. Tenho oportunidades para realizar curso ou estágio profissionalizantes.	
66. A minha família coopera com minha escola.	
<b>Comunidade: fatores de risco</b>	<b>TOTAL</b>
19. Na minha comunidade, as pessoas não se importam umas com as outras.	
33. A comunidade não se preocupa com a venda de álcool/tabaco para adolescentes.	
34. Sinto-me influenciado a usar drogas nos lugares que frequento na comunidade.	
38. Existem traficantes perto de onde eu moro.	
44. Nos locais que frequento, na minha comunidade, há incentivo para o uso de drogas.	
45. Nas opções de lazer que existem na minha comunidade há presença de drogas.	
52. Onde moro sou visto como marginal.	
55. Na minha comunidade a droga é vendida/repassada por crianças ou adolescentes.	
57. Na minha comunidade há gangues.	
79. Na minha comunidade há poucas opções de lazer para o jovem.	
<b>Comunidade: fatores de proteção</b>	<b>TOTAL</b>
23. Participo de atividades que ajudam minha comunidade.	
42. Quando preciso, posso contar com serviços de saúde na minha comunidade.	
43. Participo de projetos sociais ou de incentivo ao esporte para o jovem.	
48. Na minha comunidade há ações de prevenção ao envolvimento com drogas.	
53. Na minha comunidade há boas opções de lazer para o jovem.	
59. Na minha comunidade há oportunidades para o jovem se expressar e se organizar.	
61. Existe controle da venda de álcool e tabaco para adolescentes na comunidade.	
63. Encontro opções de lazer sem drogas em locais da minha comunidade.	
64. Na minha comunidade há palestras e informações sobre drogas.	
80. Na comunidade existe um bom controle da venda de drogas ilegais.	

## 2.6.2. Descrição do instrumento de avaliação

Uma vez apresentado o instrumento em sua versão final, seguiremos com a descrição dos seus elementos e das atividades que o compõem em cada uma das três partes.

### 2.6.2.1. A consigna

A consigna coloca-se no formato de um **convite** para o adolescente participar de uma atividade de avaliação das situações presentes em sua rede social que favorecem o seu envolvimento com drogas ou o protegem dele. Procura-se estimular a participação do adolescente, informando-o sobre todo esse processo. A atividade é apontada como o primeiro passo para o desenvolvimento de um projeto de prevenção de toda a escola, no qual o adolescente é visto como protagonista.

O **convite** situa o aluno sobre as três partes do processo de avaliação e abordagem ao tema: (**Parte I**) o mapeamento da rede social pessoal do adolescente e dos fatores de risco e proteção para envolvimento com drogas presentes em seu cotidiano; (**Parte II**) a avaliação da sua situação pessoal de risco e de proteção para o envolvimento com drogas; (**Parte III**) a avaliação dos fatores de risco e proteção presentes na turma, por meio de um debate mediado pelo educador.

No **convite**, são apresentadas as definições de alguns termos usados com frequência durante a atividade, sobre: (a) um *projeto de prevenção* na perspectiva da educação para a saúde e promoção das redes sociais; (b) a *rede social* como o conjunto de pessoas significativas dentro do universo relacional do adolescente; (c) *fatores de risco e de proteção* para o envolvimento com drogas, como aqueles elementos e situações presentes na rede social do adolescente que favorecem o seu envolvimento com drogas ou o distanciam desse contato com o produto, promovendo sua saúde e qualidade de vida; (d) *drogas*, englobando substâncias psicotrópicas lícitas e ilícitas. Ao final, o convite deverá ser assinado e assumido pelo professor que irá percorrer esse processo com a turma, em nome da escola.

### 2.6.2.2. A estrutura do instrumento

*Parte I - Mapeando minha a rede social e refletindo sobre algumas situações da minha vida...*

A parte I diz respeito ao processo pessoal de reflexão e autoconhecimento do adolescente sobre sua rede social e sobre fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas. Deve ser realizada individualmente e é composta por três atividades: (a) o mapeamento da rede social; (b) 6 questões sobre as funções da rede social; (c) 80 questões sobre os fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência.

A aplicação do instrumento inicia com o preenchimento do mapa de redes sociais em uma representação gráfica e projetiva da rede. Posteriormente, o adolescente responde 6 questões, nas quais ele deverá enumerar as pessoas que desempenham algumas funções importantes na sua rede. Essas duas atividades mais globais sobre a rede social procuram promover um “aquecimento” do adolescente para refletir sobre seu universo relacional, trazendo à tona elementos como: as características estruturais da rede social (tamanho, densidade, distribuição, intimidade e reciprocidade dos vínculos) e as funções presentes nessa rede (companhia social, guia cognitivo, acesso a novos contatos, regulação social, apoio emocional).

Busca-se, com essa atividade, uma primeira avaliação do próprio adolescente sobre os seus vínculos nos diferentes contextos de pertencimento: (a) a família; (b) as amizades/namoro; (c) a escola/trabalho; (d) a comunidade. Dessa forma, a porta de acesso para a discussão do tema das drogas passa a ser o âmbito das relações sociais e vínculos afetivos, assegurando, assim, a emergência desse processo reflexivo sobre as relações, no contexto de sala de aula.

No questionário sobre fatores de risco e proteção, o aluno deve responder “sim” ou “não” a 80 questões que dizem respeito a situações que podem estar presentes em seu

cotidiano. Cada questão traduz um fator de risco ou de proteção que o adolescente pode encontrar dentro de sua rede social e são divididas da seguinte forma:

a) Na *família*, são 10 questões sobre fatores de risco (20, 22, 31, 37, 40, 54, 60, 72, 75, 78) e 10 sobre fatores de proteção (2, 8, 17, 25, 27, 29, 46, 67, 69, 70);

b) Na *escola/trabalho*, são 10 questões sobre fatores de risco (4, 6, 13, 18, 30, 50, 51, 56, 58, 73) e 10 sobre fatores de proteção (11, 21, 24, 36, 41, 47, 49, 62, 65, 66);

c) Na *comunidade*, são 10 questões sobre fatores de risco (19, 33, 34, 38, 44, 45, 52, 55, 57, 79) e 10 sobre fatores de proteção (23, 42, 43, 48, 53, 59, 61, 63, 64, 80);

d) Nas *amizades/namoro*, são 10 questões sobre fatores de risco (12, 14, 15, 16, 32, 39, 68, 74, 76, 77) e 10 sobre fatores de proteção (1, 3, 5, 7, 9, 10, 26, 28, 35, 71).

As questões são organizadas e apresentadas no questionário, em uma sequência aleatória e sem identificação sobre o fator de risco ou proteção que avaliam.

### *Parte II - Avaliando o quanto estou em risco ou protegido do envolvimento com as drogas, em minha rede social...*

A parte II do instrumento diz respeito à avaliação e à representação gráfica dos resultados individuais sobre a situação de risco e de proteção que a rede social do adolescente oferece para o envolvimento com drogas. Nessa parte, o adolescente pontua suas respostas ao questionário e encontra escores que refletem sua situação de risco e proteção para o envolvimento com drogas nos quatro quadrantes de sua rede social. Essa quantificação é a forma proposta para sintetizar suas respostas em uma representação numérica e gráfica.

Pode-se dizer que os resultados quantitativos encontrados na parte II dizem respeito à situação de risco e de proteção que o adolescente encontra em sua rede social, em relação aos fatores abordados pelo instrumento. Esses resultados devem ser confrontados pelo crivo do próprio indivíduo e conjugados com as características da sua rede social, em um processo reflexivo sobre as formas como a droga permeia suas relações.

A parte II do instrumento é composta por três páginas: a primeira delas exemplifica para o adolescente como ele realizará o cálculo dos escores individuais; a segunda página é onde o adolescente calcula seus escores e os representa graficamente; a terceira página (gabarito) deve ser preenchida com os mesmos escores já encontrados individualmente, sem identificação do aluno, e entregue ao educador para que ele construa o perfil da turma em termos de situações de risco e proteção mais prevalentes no grupo.

Ao final da parte II, o aluno encontra um pequeno texto com uma explicação sobre “situação de risco” e “situação de proteção” para o envolvimento com drogas.

A primeira e a segunda partes do instrumento podem ser levadas para casa e discutidas com outras pessoas, com quem o adolescente possa desejar compartilhar. Será entregue ao educador somente o “gabarito”, sem identificação.

### *Parte III - Conhecendo sobre os fatores de risco e os fatores de proteção mais frequentes na turma...*

A terceira parte do instrumento diz respeito à construção do perfil da turma quanto aos fatores de risco e proteção de envolvimento com drogas, presentes na rede social desse grupo específico. Esse perfil deve ser calculado pelo educador, utilizando-se os resultados individuais que os adolescentes entregam em anonimato. O objetivo dessa atividade é que o educador possa ter um olhar para o grupo e focar nas situações cotidianas que o adolescente vivencia em sua rede social e que podem contribuir para o envolvimento com drogas ou

protegê-lo. O objetivo é que o educador desenvolva uma visão relacional sobre o envolvimento com drogas na adolescência, ao invés de se centrar sobre o produto e o indivíduo, em um enfoque culpabilizante e centrado no combate à droga.

A terceira parte do instrumento foi construída pensando que a abordagem do educador no contexto escolar se dá prioritariamente dentro do grupo de alunos, em contexto de sala de aula. Dessa forma, essa parte do instrumento visa subsidiá-lo para a abordagem do tema com a turma de alunos, em uma proposta mais educativa, já que os fatores de risco e proteção são situações do cotidiano do adolescente que permeiam suas relações sociais. Sendo assim, o perfil da turma em relação aos riscos e proteção promove um olhar sobre o grupo, garantindo que situações pessoais do cotidiano dos adolescentes sejam abordadas, sejam relacionadas ao risco ou proteção que oferecem para o envolvimento do adolescente com as drogas, sem que se precise identificar o indivíduo ou expor sua intimidade.

### **2.6.2.3 Orientações para aplicação do instrumento**

No desenvolvimento desse tópico, procurou-se responder à seguinte questão: *Como o educador pode fazer uso desse instrumento no contexto da sala de aula?* Uma vez apresentado o instrumento em sua forma e conteúdo, seguiremos com a descrição do **processo de aplicação** do instrumento pelo educador, em sala de aula.

Toda a proposta do instrumento foi desenvolvida para aplicá-lo em contexto de sala de aula, adotando-se um formato auto-explicativo que pudesse proporcionar ao adolescente o maior nível de autonomia para responder. Dessa forma, o papel do educador no processo de aplicação deve ser o de mediar a relação do aluno com o instrumento, contextualizando e introduzindo a atividade, bem como esclarecendo as dúvidas à medida que surgirem. O ritmo de resposta às duas primeiras partes deve ser respeitado, uma vez que se trata de um momento individual e reflexivo do adolescente.

Sendo assim, o educador inicia com a consigna para o adolescente, por meio da leitura do “**convite**” em conjunto com os alunos. Ao final dessa leitura, deve abrir um espaço para esclarecer as dúvidas e sintetizar os objetivos da atividade, checando se os adolescentes compreenderam o que foi proposto. Sugerimos que o educador busque dar espaço para comentários e perguntas da turma sobre o convite, aproveitando para contextualizar melhor a atividade.

Em seguida, distribui a primeira parte do instrumento e lê as instruções sobre o preenchimento do mapa de redes sociais junto com a turma. Ao final dessa explicação, ele deve solicitar que a turma exponha as dúvidas, esclarecendo-as coletivamente e orientando os alunos a seguirem respondendo toda a primeira parte, de acordo com o ritmo individual. O educador deve orientar a turma a solicitar sua ajuda individualmente diante das dúvidas. Ele poderá desenhar o mapa no quadro como recurso para explicar as instruções de preenchimento e ilustrar com exemplos e comentários para facilitar a compreensão da atividade pela turma.

Nesse momento, é importante que o educador reforce o caráter individual dessa etapa da atividade, sendo que apenas em um terceiro momento os colegas poderão compartilhar os seus resultados e debater as situações comuns encontradas na turma. Ao longo das atividades da primeira parte, em caso de dúvidas, o educador pode prestar esclarecimentos individualmente. Se uma grande quantidade de alunos estiver apresentando as mesmas questões, o educador pode pedir a atenção da turma para esclarecer o que vem observando como dificuldade comum.

No caso de o tempo não ser suficiente para a conclusão da primeira parte durante a aula, o educador pode disponibilizar o material para que o adolescente conclua em casa. Nesse caso, é importante reforçar para os alunos que o material levado para casa deve ser trazido na próxima aula, para que se dê continuidade à avaliação das respostas. O educador não recolhe o material do aluno, sendo este o responsável pelo seu questionário. Seria interessante que a

primeira parte fosse imediatamente seguida da segunda, uma vez que os adolescentes já se encontram aquecidos com a resposta ao questionário e os escores encontrados na parte II podem ser mais significativos para eles.

Ao final da segunda parte do instrumento, o adolescente deve preencher uma folha individual (gabarito), copiando as suas respostas para entregar ao educador. Essa folha não precisa ser identificada pelo nome do aluno. Em seguida, o professor deverá guardar essas folhas com os resultados individuais dos alunos para pontuar e traçar o perfil da turma na terceira parte do instrumento.

A **terceira parte** do instrumento consiste em duas folhas com os oitenta itens do questionário sobre fatores de risco e proteção, agrupados nos quatro quadrantes da rede social.

Entre a finalização da aplicação e o preenchimento da terceira parte do instrumento, é importante que o educador tenha um tempo para calcular o perfil da turma quanto aos riscos e proteção, bem como se preparar para o debate em sala de aula. O educador poderá, também, realizar essa atividade com a turma, caso tenha tempo. No entanto, a partir das experiências que tivemos em sala de aula, observou-se que seria necessária uma aula a mais para a turma se organizar e realizar essa tarefa em conjunto, após serem recolhidas as respostas individuais e anônimas.

No encontro para o debate com os alunos, o educador deve entregar a terceira parte do instrumento para cada adolescente com os escores encontrados para a turma, em relação à frequência com que cada item foi assinalado dentro do grupo. O educador pode ditar os escores para os adolescentes registrarem em suas folhas e acompanharem o debate. Essa parte do instrumento deve servir como “aquecimento” para o processo de reflexão do grupo sobre as situações de risco e de proteção para o envolvimento com drogas, que estão presentes em suas redes sociais.

#### **2.6.2.4. A pontuação dos fatores de risco e proteção em dois níveis: individual e grupal**

Ao longo desse tópico, procurou-se responder à seguinte questão: Como **pontuar** os resultados nos níveis individual e da turma?

Especificamente sobre o processo de auto-avaliação do adolescente e de avaliação da turma pelo educador, pode-se se dizer que esse instrumento utiliza os recursos da quantificação e qualificação das informações tratadas no instrumento e identificadas pelo adolescente e pela turma, em sua rede social.

Na **primeira parte**, o mapa e as questões referentes às características e funções da rede social podem ser avaliados qualitativamente, na medida em que o adolescente projeta suas relações no mapa e responde às seis questões sobre as funções na rede. Cada uma dessas questões (A—F) traz um comentário logo após a resposta, que tem como objetivo promover uma reflexão do adolescente sobre a natureza de seus vínculos.

Na **segunda parte**, o adolescente segue pontuando e calculando os fatores de risco e de proteção encontrados em cada quadrante da sua rede social, conforme as respostas dadas no questionário de 80 questões. Para o cálculo, ele deverá proceder da seguinte maneira: deve contar um ponto a cada resposta do questionário onde assinalou “sim”. As questões em que ele respondeu “não” não contam ponto. Dessa forma, ao transpor suas respostas para a segunda parte do instrumento, circulando os números referentes às respostas onde assinalou “sim” e somando a quantidade de “sim” em cada linha, o adolescente obterá o escore de “situação de risco” e “situação de proteção” em cada contexto de sua rede social.

Uma vez encontrados os escores, o adolescente poderá representá-los graficamente, conforme a instrução e o modelo disponibilizados no próprio instrumento. Dessa forma, ele poderá visualizar suas respostas em termos quantitativos e confrontar o resultado encontrado com sua percepção sobre as situações que vivencia em sua rede social, em relação aos riscos e proteção para o envolvimento com drogas.

Ao final da parte II, o educador recolhe dos alunos a folha com o “gabarito” das respostas individuais aos itens do questionário sobre fatores de risco e de proteção. Dessa forma, o educador deve contabilizar a frequência de respostas da turma para cada item, preenchendo a **terceira parte** do questionário. Ao final, ele terá o perfil da turma para os fatores de risco e de proteção para o envolvimento com drogas, nos quatro quadrantes da rede social. Esse material subsidiará o educador e os alunos para o debate a ser realizado na terceira etapa – a abordagem grupal.

### **Capítulo 3 – Fundamentação sobre fatores de risco e proteção do instrumento**

O **mapeamento de redes sociais** foi o ponto de partida escolhido para “aquecimento” das reflexões dos adolescentes acerca de suas relações pessoais. Sendo assim, tanto o mapeamento em si (ANEXO 1) quanto sua exploração por meio de seis perguntas sobre as *funções da rede social* objetivam promover a abordagem inicial do tema da drogadição na adolescência em uma perspectiva de intervenção mobilizadora de reflexão pessoal sobre as redes sociais.

O instrumento também consta de um **questionário** com 80 questões sobre situações na rede social que podem promover o envolvimento do adolescente com drogas, bem como distanciá-lo e promover sua saúde, bem-estar, qualidade de vida e a regulação das suas relações sociais. Dessa maneira, optou-se por abordar **os fatores de risco e de proteção**, levando em conta os quatro contextos do mapa de redes sociais: escola/trabalho; amizades/namoros; família e comunidade.

No presente estudo, não foram trabalhados fatores de risco e proteção no **domínio individual**. Procurou-se incluir essas características que a literatura (Conceição & Sudbrack, 2004; Albertani, Scivoletto & Zemel, 2006) aponta como parte do domínio individual dentro dos aspectos relacionais nos diferentes contextos da rede social do adolescente. Essa opção se justifica principalmente pela tentativa de não focar diretamente o indivíduo ao abordar o tema no contexto de sala de aula, uma vez que a tendência poderia ser a de rotular o adolescente ou reduzir o olhar, recaindo exclusivamente nas características do indivíduo. Outra justificativa é a de que, sob uma perspectiva relacional sistêmica, as características individuais são compreendidas dentro dos sistemas de pertencimento em que elas emergem. Kalina (1999, p. 191) defende que o conceito de “*disposição do indivíduo para usar drogas*” deve ser ampliado na direção do aspecto relacional.

Para a formulação dos itens do questionário, foram utilizadas como fonte de pesquisa, além do referenciamento teórico e de estudos anteriores desenvolvidos no PRODEQUI (Penso, 2003; Zuim, 2005; Araújo, 2006; Dalbosco, 2006), as entrevistas sobre redes sociais realizadas com adolescentes em conflito com a lei, em um estudo anterior no contexto do projeto Fênix (Pereira, 2003). Também foram considerados para a formulação dos itens trechos de redações de adolescentes retirados da pesquisa realizada por Teixeira (2003), em uma escola, sobre tentativa de suicídio na adolescência.

### **3.1. Fatores de risco e proteção na família**

A compreensão sistêmica dos fatores de risco e de proteção presentes no sistema familiar e em seus contextos de pertencimento vai além do pensamento em termos de multicausalidade, que por si só não leva a sair de um pensamento linear e unidirecional. Aun (2005) afirma que pensar sistemicamente é ver o indivíduo em termos de processos relacionais, nos quais não basta o encadeamento de fatores que levam a um determinado comportamento. Mais do que isso, é importante ver que o comportamento ocorre nas relações, as quais, por sua vez, contribuem na sua manutenção e reprodução.

Um enfoque distorcido dos déficits familiares ou fatores de risco pode levar a negligenciar as potencialidades da própria família e a uma postura pessimista quanto às suas possibilidades de mudança. Assim, as abordagens colaborativas mais recentes da terapia de família, baseadas no recurso, situam a família como sendo desafiada ao invés de encará-la como danificada, encorajando seus próprios recursos de cura e seu potencial de resiliência (McGoldrick, 2003). Nesse sentido, a cura é compreendida como “*um processo natural em resposta a danos ou traumas (...) se tornar inteiro*” (McGoldrick 2003, p. 73).

Nesse estudo, a família é considerada como um contexto paradoxal de risco e proteção (Sudbrack, 1998). Sendo assim, os fatores de risco não excluem os de proteção, os

quais são concebidos como os potenciais para se investir na superação das crises e das situações de risco que se configuram na rede social mais ampla do adolescente. Dentro do domínio da família, os itens que constituem o questionário fazem referência aos seguintes fatores de risco e proteção:

#### **Fatores de risco**

- **O adolescente coloca-se no papel de culpado pelos conflitos familiares:** “Sou motivo de desentendimentos ou confusões na minha família” (item 20);
- **Padrões de comunicação falhos, dificultando a resolução de conflitos familiares:** “Os conflitos na minha família impedem a comunicação entre as pessoas” (item 60);
- **Situações de violência na família:** “Há violência na minha família” (item 31);
- **Presença de familiares que fazem uso de drogas ilícitas:** “Há pessoas na minha família que fazem uso de drogas proibidas por lei” (item 54);
- **Padrões familiares de cultura aditiva:** “Na minha família, tem gente que usa em exagero álcool, tabaco ou remédio, para relaxar” (item 22);
- **Sentimento de descrédito e desesperança do adolescente em relação à família:** “Sinto que minha família não tem nada de bom para me oferecer” (item 40);
- **Ausência de pertencimento familiar:** “Sinto que não tenho uma família” (item 75);
- **Falta de referencial de autoridade na família:** “Não tem ninguém na minha família que coloque limites para mim e que eu respeite” (item 37);
- **Rigidez familiar:** “A minha família é muito rígida e não há possibilidades de negociar as regras” (item 72);
- **Vivência de abandono do adolescente em relação à família:** “Sinto que minha família me vê de forma negativa e está desistindo de mim” (item 78).

#### **Fatores de proteção:**

•**Possibilidades de diálogo como recurso para resolução de conflitos familiares:**

“Tenho espaço na minha família para dialogar sobre os conflitos” (item 67);

•**Cuidados com a saúde como valor e regra familiar:** “As pessoas da minha família cuidam da saúde” (item 27);

•**Relação com alguém na família com disponibilidade e competência para conversar sobre drogas com o jovem:** “Na minha família, tem alguém bem informado sobre as drogas, com quem eu possa conversar” (item 69);

•**Reconhecimento pelo adolescente de referencial de autoridade na família:** “Meus pais sabem exercer a autoridade com carinho” (item 2), “Eu respeito os limites e regras estabelecidas pelos meus pais ou responsáveis” (item 25).

•**Crédito e aposta da família no adolescente:** “Minha família confia no meu potencial para vencer na vida” (item 8), “Minha família me vê de maneira positiva, tem uma boa imagem de mim” (item 70);

•**Disponibilidade de recursos de proteção na família nuclear e/ou extensa:** “Eu sei que posso contar com meus parentes próximos ou distantes” (item 17);

•**Definição de subsistemas e fronteiras geracionais na família:** “Sinto-me próximo dos meus irmãos e/ou primos” (item 46);

•**Vivência de afetividade positiva e apoio nas relações familiares:** “Sinto que minha família me ama e se esforça em me ajudar” (item 29).

A família pode ser considerada uma *“pequena sociedade humana, cujos membros têm contato direto, laços emocionais e uma história compartilhada”* (Minuchin, 1990, p. 22).

A teoria familiar sistêmica compreende a família como possuidora de características de um sistema vivo e aberto, chamando a atenção para as especificidades das relações entre as suas partes, uma vez que cada elemento afeta o outro em uma relação circular (retroalimentação) e

os efeitos decorrentes se repetem e se repercutem para todo o sistema, o qual se transforma e busca manter a homeostase (Minuchin, 1990; Bertalanffy citado por Costa, 2004).

Ao falar de sistemas humanos, devemos considerar as características de dinamicidade, imprevisibilidade e complexidade, que são propriedades dos sistemas vivos (Minuchin, 1990; Morin, 1996c). Nesse sentido, McGoldrick (2003) defende que o estudo da família precisa ser contextualizado e situa a compreensão da família em uma perspectiva cultural, entre as dimensões da etnia, da cultura e do gênero, ressaltando o poder desigual que os elementos de um sistema familiar dispõem para influenciar as relações.

Nessa perspectiva, podemos ver o adolescente como um elemento do sistema familiar que contribui para a formação dos padrões familiares, diante dos quais são moldados seus comportamentos e sua personalidade, bem como formada sua auto-imagem com relação às qualidades e papéis dos outros membros (Minuchin, 1990). Esse processo está intimamente relacionado à cultura, à classe sócio-econômica e às questões de gênero que permeiam o desenvolvimento do adolescente e suas relações sociais.

Sendo assim, do ponto de vista sistêmico, o envolvimento do adolescente com drogas pode ser compreendido como complementar (mantido por todos os participantes do sistema), em um processo circular (todos iniciam e reagem ao comportamento), sendo difícil estabelecer a causa e o efeito (Minuchin, 1990). Dessa forma, a dependência da droga pode ser vista como um fenômeno relacional que implica co-dependências (Penso; Sudbrack; Ferreira & Jacobina, 2004) e outros níveis de dependência de contexto (Colle, 2001).

Entre as dependências de contexto, destacamos a *dependência relacional afetiva* (Colle, 2001), na qual há, dentro do círculo de relações do sujeito, uma ou mais pessoas co-dependentes. Observa-se que nesses casos há uma organização familiar em que o adolescente, quando assume o papel de usuário ou dependente, passa a ter uma função importante na manutenção da organização desse sistema (Penso; Sudbrack & cols., 2004). Isso pode ocorrer

de diferentes maneiras, entre elas, ressaltamos o acobertamento e o impedimento de que sejam vistas outras formas de dependências existentes na família, tais como: dependências relacionais, dependência de medicações e drogas lícitas, entre outras.

No instrumento construído, é possível identificar como fator de risco: **presença de familiares que fazem uso de drogas ilícitas**, traduzido no item 54: “Há pessoas na minha família que fazem uso de drogas proibidas por lei”. Esse fator de risco envolve a dimensão da dependência do fornecedor e do provedor, ou seja, o papel de quem paga a droga ou a fornece ao adolescente (Colle, 2001). Nesse sentido, a disponibilidade e a aprovação da droga ilícita como algo aceitável por familiares podem contribuir para o acesso fácil do adolescente à experimentação e outras formas de envolvimento. Os riscos relativos ao envolvimento de adolescentes com a rede de distribuição de droga também podem ser levados para o contexto familiar, no qual as drogas são disponibilizadas e veiculadas como algo usual (Penso, 2003).

Esse fator de risco pode ser ilustrado pela fala de um adolescente em conflito com a lei: *“Meu pai é usuário. Fui morar com ele, fui me enturmando. A namorada dele fumava, comecei a fumar com ela, os amigos dela... Quando meu pai era traficante, todo mundo era amigo dele, colega, meus também, quando eu vendia com o meu pai”*. (Pereira, 2003, p. 195).

Outra dimensão do uso de drogas por familiares é o estabelecimento de modelos e padrões de relação com o produto. Kalina (1999, p. 182-183) refere-se à família em que está presente a droga ou outros modelos aditivos de conduta como “co-geradora do fenômeno aditivo”, uma vez que algum dos membros oferece o “modelo aditivo de conduta”, que carrega uma dupla mensagem: “faça o que eu digo e não faça o que eu faço”. Nesse sentido, genitores com histórico de uso de drogas podem contribuir para que os filhos adolescentes, em seus atos de transgressão ou drogadição, acabem aproximando-se de suas origens familiares. Sobre esse aspecto, o questionário traz outro fator de risco: **padrões familiares de cultura**

**aditiva**, que foi representado no item 22, “Na minha família tem gente que usa em exagero álcool, tabaco ou remédio para relaxar”.

Estudos recentes com adolescentes usuários de drogas e em conflito com a lei revelam o alcoolismo paterno ou outros antecedentes de drogadição na família (Baumkarten, 2001; Pereira, 2003; Penso, 2003; Zuim, 2005). Pesquisas epidemiológicas (Abramovay, 2002; Galduróz & cols., 2004) apontam a família como o lugar onde ocorrem as primeiras experiências do jovem com o álcool. O fator de risco referente à existência de padrões familiares de cultura aditiva pode ser ilustrado pela fala de um adolescente em conflito com a lei: *“Eu preferia que meu pai tivesse em casa, mais perto, mas pra ele tá mais perto, ele tinha que parar de beber. E eu tinha que parar com as drogas... Ele bebe e parece que fica doido. Fica xingando todo mundo, ameaçando”* (Pereira, 2003, p. 195); *“(...) mas a bebida começa pelo pai. Quando é novo aprende a gostar e bebe. Normal! Tem muito amigo meu que bebe com o pai”* (Pereira, 2003, p. 188).

O questionário contempla o sentimento de descrédito e desesperança do adolescente em relação à família, fator de risco traduzido no item 40: “Sinto que minha família não tem nada de bom para me oferecer”. Sabe-se que a família traz em seu interior as contradições presentes na sociedade (Costa, 2004) e que o ambiente propiciado pela família para o desenvolvimento do adolescente é influenciado pela atmosfera social, assim, as condições socioeconômicas adversas podem ser um fator predisponente a um ambiente familiar com sentimentos de frustração e hostilidade, decorrentes da privação socioeconômica diante de uma sociedade capitalista e consumista (Lima, 2001). As próprias tarefas no ciclo de desenvolvimento da família diferem com os parâmetros de diferenças culturais e contextuais (Minuchin, 1990).

Fulmer (citado por Costa, 2004) aponta que as diferentes etapas do ciclo de vida familiar, em famílias de baixa renda, são vividas de forma mais acelerada ou acumulando os

diferentes estágios, como a fase da adolescência, que muitas vezes acumula-se com a gravidez precoce e o encaminhamento ao mercado informal de trabalho. Isso se deve ao âmbito da proteção que o sistema familiar pode ou não prover ao adolescente, em termos de ajuda material, acesso a bens e serviços. Aun (2005) exemplifica que as famílias pobres estão mais vulneráveis a rupturas decorrentes do desemprego, emprego incerto, uniões instáveis, nas quais, muitas vezes, a mulher acaba assumindo a responsabilidade econômica da família, com abalo na autoridade parental, que culturalmente está centralizada no homem. Dessa forma, o papel da família, de apoiar e proteger a criança e o adolescente em seu processo de desenvolvimento, pode ficar comprometido.

No entanto, não são somente os fatores socioeconômicos que influenciam nas dimensões do risco e da proteção que a família oferece. Os níveis relacional e afetivo afetam diretamente a vivência de proteção do adolescente que o sistema familiar oferece ao seu desenvolvimento pessoal. Assim, o fator de risco anteriormente descrito se relaciona com a dimensão da proteção e do cuidado que o adolescente percebe que a família oferece ou não a ele. Esse fator de risco está relacionado à ausência de expectativas e de confiança do adolescente em relação ao sistema familiar, evidenciando o sofrimento e desamparo, bem como a possibilidade de busca dessa dimensão protetiva em outros contextos de pertencimento. A fala de um adolescente em conflito com a lei ilustra essa dimensão: *“Eu não espero nada da minha família”* (Pereira, 2003).

Teixeira (2003, p. 144), ouvindo adolescentes escolares, observou que a família se constitui um contexto paradoxal de risco e proteção ao suicídio na adolescência, como revelam os depoimentos a seguir: *“Na minha opinião, o ponto está aqui, que é o apoio familiar para que um adolescente não provoque um suicídio. Ele precisa de amparo e de ser escutado”*. Pode-se transpor esse fator de risco também para o envolvimento com drogas na adolescência. Esse aspecto está contemplado no questionário, pelo fator de risco referente à

ausência de pertencimento familiar, traduzido no item 75: “Sinto que não tenho uma família”. Esse sentimento e percepção do adolescente, de não pertencimento familiar, podem levá-lo a buscar, na relação com o contexto da drogadição, a vinculação afetiva necessária que lhe falta no âmbito da família.

Em relação à dinâmica familiar, os primeiros estudos sistêmicos descreviam o pai do dependente químico como uma figura ausente e distante emocionalmente, enquanto a mãe assumia uma postura de extremo envolvimento e indulgência, caminhando para a simbiose com o filho (Stanton & Todd, citados por Penso; Ramos & cols., 2004). Uma abordagem transgeracional (Cirilo, Berini, Candiaso & Masa, citados por Penso; Ramos e cols., 2004) traz o conceito de apego patológico para compreender a dependência química, apontando que seria a carência de cuidados para com a criança, decorrente da vivência dos próprios pais em suas famílias de origem, o fator responsável.

O fator de risco acima descrito vincula-se com a privação do adolescente de um contexto familiar sólido, que ofereça a referência necessária ao processo de filiação, diante de histórias de vida possivelmente marcadas por rupturas e abandonos, levando o adolescente a encontrar possibilidades de vinculações afetivas e até mesmo uma filiação substitutiva na dependência e/ou no contexto da droga (Penso; Ramos & cols., 2004).

Contrapondo esse fator de risco, apresentamos um fator de proteção que se refere à vivência de afetividade positiva e apoio nas relações familiares e é contemplado no questionário pelo item 29: “Sinto que minha família me ama e se esforça em me ajudar”. A natureza afetiva dos vínculos na família, com possibilidades para o desenvolvimento de valores familiares, compartilhamento de tarefas e informações pessoais entre os membros da família decorre em *“uma sensação especial de conexão uma com a outra: uma ligação, um vínculo familiar. Isso é ao mesmo tempo uma percepção e um sentimento”* (Minuchin, P; Colapinto, J. & Minuchin, S., 1999, p. 28).

A relação do adolescente com os diferentes subsistemas dentro da família pode potencializar o âmbito da proteção, pelo pertencimento e vinculações afetivas. Nesse sentido, o questionário traz dois fatores de proteção: disponibilidade de recursos de proteção na família nuclear e/ou extensa: “Eu sei que posso contar com meus parentes próximos ou distantes” (item 17) e definição dos subsistemas e fronteiras geracionais na família: “Sinto-me próximo dos meus irmãos e/ou primos” (item 46).

Esses fatores retratam o sentimento de pertencimento e integração do adolescente nos diferentes subsistemas familiares e em relação à família ampliada, bem como a definição e clareza dos papéis familiares. Especificamente sobre a fratria, pode-se dizer que há muitos subsistemas dentro das famílias, sendo que os adolescentes formam entre si um grupo com interesses especiais, marcando “fronteiras” ou limiares invisíveis com diferentes níveis de permeabilidade, o que expressa as realidades do acesso e da privacidade (Minuchin & cols., 1999). Nesse caso, vislumbra-se como proteção ao adolescente a delimitação dos papéis, evitando que o adolescente fique em uma posição de filho parentalizado (Zuim, 2005).

Em relação aos sistemas de pertencimento da família e às formas de relações que se estabelecem entre eles, destaca-se a relação entre a família nuclear e de origem. Essa relação é analisada por Falicov (2003), que aponta a influência da cultura nos padrões de interação e estrutura familiar, recaindo sobre diferentes padrões de autonomia e diferenciação, nos quais, em uma cultura, são valorizados a conexão, o envolvimento emocional, empatia e receptividade para com a família de origem e, em outra, é valorizada uma postura oposta, de maior diferenciação do indivíduo em relação à família de origem. Nesse sentido, a tarefa de aquisição de maior autonomia e independência na adolescência é revisitada pela perspectiva multiculturalista, a fim de não patologizar a conexão e a interdependência vertical entre as diferentes gerações de uma família como, por exemplo, o vínculo continuado entre pais e filhos por período mais prolongado (Falicov, 2003).

Essa perspectiva (Falicov, 2003) recai diretamente na leitura sobre a aquisição de autonomia na adolescência, ou seja, conforme a ideologia cultural da família, se mais centrada no código individualista (na relação conjugal) ou coletivista (dos vínculos entre as gerações), o significado e a função do processo de separação e individuação serão dimensionados. Dentro dessa perspectiva, a conquista da autonomia pode estar relacionada ao crédito efetivamente dado ao adolescente, no sentido da concretização de seus projetos de vida.

Dessa maneira, o questionário aborda o fator de proteção referente ao crédito e aposta da família no adolescente, que é contemplado no questionário pelos itens 8: “Minha família confia no meu potencial para vencer na vida”; e 70: “Minha família me vê de maneira positiva, tem uma boa imagem de mim”. Nesse sentido, as expectativas positivas da família em relação ao adolescente o possibilitam acessar esses vínculos como forma de apoio, busca de conselhos e referência para caminhar em direção à concretização de seus projetos de vida e aquisição de autonomia. O âmbito da proteção ocorre quando o adolescente percebe as expectativas e o investimento familiar em relação ao futuro, o que reflete um possível caminho para o adolescente percorrer e se realizar, partindo do crédito da família. Assim, o olhar da família abre a possibilidade de prováveis papéis a serem desempenhados pelo adolescente, nos quais ele possa ter um lugar de sucesso no mundo. Sobre esse fator de proteção, destacamos a seguinte frase de um adolescente do sexo masculino, 17 anos, apresentada por Teixeira (2003, p. 149): “*O amor dos pais faz o adolescente mudar de vida*”.

Em contraposição, podemos considerar como fator de risco a vivência de abandono do adolescente em relação à família, traduzido no item 78 do questionário: “Sinto que minha família me vê de forma negativa e está desistindo de mim”. Kalina (1999), referindo-se ao papel parental, defende que a carência ou a falta de amor não podem ser substituídos e que uma das suas formas de expressão seria o abandono precoce, esse fator estaria envolvido na drogadição. Esse fator de risco contempla a dimensão do descrédito e da ameaça de abandono

familiar, que podem levar o adolescente a buscar o uso de drogas ou outros comportamentos de risco como forma de pertencimento a um grupo (Penso; Sudbrack & cols., 2004). Nesse ponto, destacamos a fala de um adolescente trazida por Teixeira (2003, p. 148) sobre o sentimento de pertença à família como o maior suporte emocional: “*A solidão pode ser um dos motivos que leva um adolescente ao suicídio (...) se sou excluída, se ninguém me ‘quer’, se não significo algo, o porquê da minha existência?*” (adolescente, 15 anos, sexo feminino); “*O amor da família é muito importante*” (adolescente, 18 anos, sexo feminino).

Ainda dentro do fator de risco acima descrito, Alberti (2004) aponta que, durante a adolescência, muitas vezes, diante de reações adversas por parte do filho, os pais entendem que não são mais ouvidos e nem levados a sério, o que pode levá-los a se separar dos filhos antes que eles possam se separar dos pais, invertendo os papéis. Nesse processo, a autora descreve que os adolescentes, por conhecerem a força e a fraqueza de seus pais, se armam desse conhecimento para afastá-los, criticá-los e atingi-los no âmago, a fim de enfraquecê-los, em uma tentativa de efetuar a sua separação. Nesse sentido, é necessário aposta e amor por parte dos pais para que suportem o próprio aniquilamento pelos filhos, não abrindo mão dos próprios parâmetros, mesmo que considerados antiquados, pois estes servem como referência para que o adolescente possa fazer suas escolhas.

Em relação à drogadição, o adolescente, muitas vezes, sai do sistema familiar, sendo por ele abandonado sob o discurso de que o filho “optou” por esse caminho. Em outras situações, permanecem dentro do sistema, mas sob o estigma do “desviante”, mantido por um padrão de relação estereotipado (Lima, 2001). Nesse ponto, quando o adolescente testa os limites e as fronteiras do sistema, experimenta a dimensão do pertencimento e da busca de autonomia, fazendo-se necessário que a família dê conta da continência física e emocional e ao mesmo tempo seja flexível para permitir que o adolescente questione e teste seu sistema de valores, contrapondo com os valores do grupo e da sociedade de forma mais ampla.

O questionário contempla um fator de risco sobre a **falta de referencial de autoridade na família**: “Não tem ninguém na minha família que coloque limites para mim e que eu respeite” (item 37). Esse fator caracteriza-se como risco na medida em que falta o elemento paterno ou figuras de referência para autoridade e para o estabelecimento de limites que sejam reconhecidos pelo adolescente. A dimensão da ausência do papel afetivo, protetivo e de autoridade do pai tem sido recorrente nas pesquisas com adolescentes usuários de drogas e em conflito com a lei, realizadas com o (Penso, 2004; Araújo, 2006; Zuim, 2005; Dalbosco, 2006). A falta de estabelecimento de limites pode levar o adolescente à transgressão, a ponto de buscar e encontrar fora do sistema familiar a lei e a interdição, que não foram possíveis dentro da família (Sudbrack, 1992a; 1992b).

Por outro lado, quando os filhos entram na adolescência, a tarefa da conquista gradativa da autonomia faz com que muitas famílias entrem em padrões rígidos, que aumentam o conflito familiar. Minuchin & cols., (1999, p. 55) afirma que “*as famílias disfuncionais são parcialmente paralisadas. Elas ficam presas a padrões repetitivos que não funcionam bem (...) em geral têm medo de mudar, além de não saberem como fazê-lo*”. Nesse caso, o adolescente pode “atuar” em outro contexto aquilo que não é possível comunicar dentro do sistema, sendo a **rigidez familiar** considerada um fator de risco e contemplada no questionário pelo item 72: “A minha família é muito rígida e não há possibilidades de negociar as regras”.

Portanto, compreendemos que a adolescência dos filhos, por gerar novas demandas para a renegociação das regras e questionamentos em relação aos valores familiares como sendo absolutos, colocam o desafio da flexibilidade à família. Nesse sentido, a crise que experimentam pode ser vista como esperada para essa fase, ao mesmo tempo em que se faz necessário o movimento contra a paralisação. Dessa maneira, o envolvimento do adolescente com as drogas pode ser um dos caminhos em que ele se opõe às regras familiares e procura se

separar e afirmar sua autonomia diante da impossibilidade de negociá-la dentro do próprio sistema familiar. No entanto, Minuchin & cols., (1999) ressalta que nem sempre os problemas relativos à autoridade devem-se à rigidez, podendo estar relacionados a mensagens obscuras e contraditórias que acabam por confundir as crianças e adolescentes e interferem na percepção sobre qual seria o comportamento adequado ou esperado.

Em contraponto a esse fator de risco, o instrumento contempla a dimensão da proteção, na qual o **reconhecimento pelo adolescente de referencial de autoridade na família** é traduzido em: “Meus pais sabem exercer a autoridade com carinho” (item 2); “Eu respeito os limites e regras estabelecidas pelos meus pais ou responsáveis” (item 25). Esse fator de proteção procura dimensionar o elemento protetivo da referência de autoridade para estabelecimento de limites e regras, legitimados na relação com o adolescente e reconhecidos por ele. Também se referem à possibilidade da expressão de afeto vinculada ao exercício da autoridade parental. Minuchin & cols., (1999, p. 33) aponta que:

*“(...) os padrões que organizam a hierarquia do poder aparecem em toda família e definem os caminhos que o sistema utiliza para tomar decisões e controlar o comportamento de seus membros. Os padrões de autoridade, por sua vez, são aspectos particularmente importantes da organização familiar e começam a ser desafiados à medida que os membros da família crescem e se modificam. Sendo assim, a clareza e a flexibilidade dos padrões de autoridade na família tendem a funcionar bem”.*

As impossibilidades de comunicação dentro da família geram padrões de interação disfuncionais, entre eles, a violência como forma de lidar com conflitos. Diante das diversas formas de violência, a função da família, de proporcionar proteção, apoio e segurança, fica comprometida pelas vivências de abuso sofridas pelas crianças e adolescentes dentro do

ambiente familiar. Fukuda, Ribeiro & Ferro (2004), com base nos resultados de pesquisa realizada no Distrito Federal sobre a violência intrafamiliar e o abuso de substâncias químicas, discutem que esse seria um dos principais fatores familiares que levam essas crianças e adolescentes a buscarem o ambiente das ruas, onde também estão sujeitas a diferentes formas de violência.

Penso, Ramos & cols. (2004), em pesquisa realizada no DF, relatam a alta correlação entre o uso de drogas, principalmente o álcool, e a incidência de violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. Essas famílias, por sua vez, sofrem múltiplas violências e exclusões sociais, reproduzindo-as entre seus membros (Carreteiro, 1999).

O questionário contempla a dimensão da comunicação intrafamiliar e das possibilidades para resolução dos conflitos por meio de dois fatores de risco: padrões de comunicação falhos, dificultando a resolução de conflitos familiares, contemplado pelo item 60: “Os conflitos na minha família impedem a comunicação entre as pessoas”; bem como situações em que o adolescente coloca-se no papel de culpado pelos conflitos familiares, fator de risco traduzido no item 20: “Sou motivo de desentendimentos ou confusões na minha família”.

A dificuldade ou impossibilidade de se abordar as relações conflituosas na família levam à não resolução das mesmas. Sendo assim, as vinculações na família tendem a se enfraquecer e o adolescente tende a não compartilhar suas necessidades ou demandas, pela dificuldade de negociação ou possibilidade de gerar mais conflitos. Minuchin & cols., (1999, p. 59) afirma que: “(...) o conflito vai além da pressão interna: é uma questão interativa, uma falha de comunicação e resolução entre as pessoas”.

Baumgarten (2001, p. 204) aponta que

*“o uso de drogas pode ser encarado como uma provocação à família, mas ao mesmo tempo colocado no lugar do diálogo e representa uma dimensão paradoxal: ao mesmo tempo em que encobre conflitos e*

*dificuldades relacionais, denuncia estes mesmos conflitos e dificuldades, que, com a repetição e aumento do sintoma, podem gerar uma crise na família”.*

Outro aspecto da análise do sistema se refere à expressão do *acting-out* em momentos de total bloqueio da comunicação intrafamiliar, nos quais o adolescente acaba “agindo fora, aquilo que não é permitido falar dentro” (Ausloos, 1998). Em relação à violência familiar, seja verbal, física ou psicológica, apresentamos como fator de risco para o envolvimento do adolescente com as drogas **situações de violência na família**: “Há violência na minha família” (item 31).

Minuchin & cols., (1999, p. 28-29) analisa a violência no sistema familiar sob a perspectiva relacional, apontando que

*“a contrapartida da afeição familiar é o conflito familiar. Todas as famílias têm desacordos, devem negociar suas diferenças e devem desenvolver maneiras de lidar com o conflito. (...) As famílias às vezes fragmentam-se, porque não conseguem encontrar uma saída entre as desavenças, mesmo que se importem uns com os outros. (...) É importante o momento em que essa advertência ocorre, e se a família possui mecanismos para se livrar da crise e para controlá-la, ou, caracteristicamente, deixa-a crescer até o ponto da violência”.*

Quando as pessoas ficam paralisadas em padrões repetitivos ou em uma escala de violência, a raiva pode ficar submersa e aumentar, ou encontrar sua solução na saída do sistema e na vinculação com os efeitos decorrentes do uso do álcool e outras drogas. Cecchin (citado por Sluzki, 1996) afirma que a violência acontece quando a relação não mantém um sentido, ou seja, não há possibilidade de comunicar. Ribeiro & Borges (2004, p. 63) situam a violência intrafamiliar como um

*“fenômeno multicausal e pode ser visto como um problema da dinâmica familiar e uma maneira ineficaz da família resolver seus conflitos e dificuldades, de educar seus filhos, de lidar com o estresse intra e extrassistêmicos, de se adaptar às mudanças que ocorrem em seus ciclos de vida para seguir cumprindo suas funções psicossociais. Ainda aponta a necessidade de um olhar ampliado para as famílias de origem e o contexto social em que vivem”.*

Em relação à vivência de abandono experienciada em situações de violência intrafamiliar, em uma pesquisa com usuários de merla no DF, constatou-se que eles relacionam a dependência dos efeitos, descrita por Colle (2001), com a tentativa de aliviar um sofrimento que esses adolescentes carregam por um abandono vivido: *“(...) sofro desde que nasci, quando uso a merla esqueço até de mim, fico aliviado, mas ela me deixa agressivo”* (Penso, Sudbrack & cols., 2004, p. 113).

Destacamos uma fala de uma adolescente trazida por Teixeira (2003, p. 146), na qual a dimensão do conflito, da violência e da impossibilidade de comunicação na família causa sofrimento extremo ao adolescente, que, nesse caso, comete uma tentativa de suicídio:

*“Certo dia, acordei com um aperto no coração. Acho que era porque naquela época meus pais brigavam muito, e uma separação estava para acontecer. Minha mãe estava muito nervosa por esses dias e não me deixava sair, me prendia e também descontava as raivas dela em mim. Um dia, eu perdi um compasso de uma amiga e pedi dinheiro para comprar outro novo para ela. Nunca minha mãe gritou tanto comigo. Daí eu peguei um estilete e cortei um pulso esquerdo. Não tinha certamente a intenção de me matar, mas tudo foi tão rápido, que eu só consegui ver o sangue brotando e o corte*

*foi tão profundo, e não atingiu as veias ‘importantes’. Não tenho cicatriz mas fiz isso pra chamar atenção dos meus pais, para mostrar que eu estava sofrendo”.*

Em relação à dimensão da proteção, podemos apontar as **possibilidades de diálogo como recurso para resolução de conflitos familiares** pelo item 67: “Tenho espaço na minha família para dialogar sobre os conflitos”. Esse fator dimensiona a presença ou possibilidade de relações harmoniosas na família, com presença de diálogo como estratégias para lidar com os conflitos existentes, demonstrando flexibilidade para negociação de regras familiares e revisão dos valores, com base em novas demandas e tarefas que se colocam na adolescência dos filhos. Nesse sentido, a família encontra-se aberta e apresenta um sistema de valores e regras com os quais o adolescente se depara e pode confrontá-los, possibilitando o processo de diferenciação e autonomia sem a perda da referência parental.

O sistema familiar, em que está presente o diálogo nas interações, pode representar ambiente seguro para o adolescente expressar seus conflitos e se informar de forma segura, de modo que a possibilidade de diálogo sobre o tema das drogas se constitui um elemento de proteção existente dentro das possibilidades e recursos familiares para favorecer a confiança e vinculação do adolescente. Nesse mesmo sentido, apresentamos o seguinte fator de proteção: **relação com alguém na família com disponibilidade e competência para conversar sobre drogas com o jovem**, contemplado pelo item 69: “Na minha família, tem alguém bem informado sobre as drogas, com quem eu possa conversar”.

A família sempre foi extremamente influenciada pelos fatores sociais e sua influência sobre a formação do indivíduo moldará, no presente e no futuro, o modo como esse sujeito vai lidar com a vida na sociedade. Portanto, em sua função protetiva, um dos papéis da família é ser o local para a resistência das pressões sociais sofridas pelo indivíduo (Lima, 2001). Desse modo, tanto a presença de informações corretas sobre as drogas como a valorização da saúde

como prática dentro da família se configuram como fatores de proteção, na medida em que decorrem em comportamentos que refletem compromisso e engajamento com o bem-estar e qualidade de vida, apontando alternativas ao jovem para a busca de seu bem-estar em atividades e comportamentos que o protejam mais do que o coloquem em risco. Assim, o instrumento abarca o fator de proteção da presença de **cuidados com a saúde como valor e regra familiar**: “As pessoas da minha família cuidam da saúde” (item 27).

### 3.2. Fatores de risco e proteção entre os pares

As amizades, juntamente com a família, constituem a rede primária dos adolescentes, uma vez que é nesse contexto que ocorrem os relacionamentos com pares. Segundo Anzieu e Martin (citado por Lima, 2001, p. 156) a palavra **grupo** “*provém do italiano ‘grosso’ ou ‘gruppo’, termo técnico das belas-artes que designa vários indivíduos, pintados ou esculpidos, que compõem um tema (...) No séc. XVII a palavra aparece registrada na literatura pela primeira vez para designar uma associação de poucas pessoas, com objetivos comuns*”.

O grupo de pares, na perspectiva sistêmica, é considerado como um sistema vivo e aberto, em que cada um de seus membros, ao mesmo tempo em que influencia o sistema, é influenciado pela organização própria do sistema. Da mesma maneira que ocorre com a família, o sistema formado pelo grupo de pares adquire propriedade nova, organização própria, que vai além da soma das características de cada parte. Essa capacidade de *auto-eco-organização* retroage sobre os elementos do grupo, permitindo que certas características pessoais, papéis sociais e comportamentos sejam favorecidos em relação a outros.

Na adolescência, o contexto de grupo de pares permite que o processo de construção da identidade e experimentação de novos papéis sociais se desenvolva. O adolescente busca outras referências além da família e começa a contestar o conjunto de valores instituídos pelo sistema familiar, em um processo de diferenciação. Nesse sentido, o grupo de pares passa a ser nova fonte de identificação, de modo que interesses, comportamentos e atitudes passam a servir de elementos de pertença aos adolescentes. Horkheimer e Adorno (citado por Lima, 2001, p. 74) afirmam que “*(...) o grupo continua exercendo sua função mediadora e seria difícil conceber uma sociedade sem essa função; mas a função mediadora depende, hoje, de maneira evidente, do todo societário, como é provável que sempre tenha dependido, de uma forma menos ostensiva*”.

Trata-se de um importante contexto de pertencimento e identificação nessa fase em que existem tanto fatores de risco como de proteção para o envolvimento com drogas na adolescência, sendo importante identificar os fatores de risco e, principalmente, considerar os de proteção.

### **Fatores de risco**

- **Submissão à pressão do grupo:** “Eu me sinto pressionado pelos meus amigos a fazer coisas que não quero” (item 68);
- **Convivência com usuários de drogas na rede primária:** “Meus amigos usam drogas” (item 15);
- **Aprovação e/ou incentivo explícitos dos amigos ao consumo de drogas:** “Meus amigos aprovam o uso de drogas” (item 16); “Tenho amigos que me incentivam a usar drogas” (item 77);
- **Namorado usuário de drogas:** “Meu namorado(a)/ficante usa drogas” (item 39);
- **Circulação da desinformação sobre drogas entre as amizades:** “Meus amigos acreditam que algumas drogas não fazem mal” (item 74);
- **Participação em grupos com práticas de violência interna:** “Meus amigos agredem uns aos outros” (item 32);
- **Participação em grupos fechados com práticas de violência externa:** “Meus amigos são agressivos com pessoas de fora do grupo” (item 14);
- **Falta de confiança/intimidade entre amigos:** “Sinto que é difícil confiar nos amigos” (item 12);
- **Pouca valorização pelos amigos:** “Meus amigos me valorizam pouco” (item 76).

### **Fatores de proteção:**

- **Postura de autonomia diante do grupo:** “Consigo manter minha opinião própria dentro do meu grupo de amigos” (item 7);
- **Incentivo dos amigos ao não uso de drogas:** “Meus amigos me incentivam a não usar drogas” (item 28);
- **Amigos que evitam ambientes com presença de drogas:** “Meus amigos evitam freqüentar ambientes onde existem drogas” (item 35);
- **Incentivo de namorado contra o uso de drogas:** “Meu namorado(a)/ficante me incentiva a não usar drogas” (item 9);
- **Relações de confiança com pares:** “Sei que posso confiar em meus amigos” (item 10);
- **Convivência com amigos que valorizam estudo e atividades laborais:** “Meus amigos gostam de estudar e têm compromisso com os estudos” (item 1), “Meus amigos valorizam o trabalho” (item 26);
- **Convivência com amigos que têm projetos e perspectivas para o futuro:** “Meus amigos têm projetos de profissão para o futuro” (item 3);
- **Convivência com amigos que apresentam comportamentos de valorização e cuidado com a saúde:** “Meus amigos valorizam e cuidam da saúde” (item 71), “Meus amigos praticam esportes” (item 5).

A identidade de grupo é fundamental para o sentimento de inclusão e pertencimento, ou mesmo de exclusão e divisão, sendo que a noção de cultura perpassa o grupo na medida em que remete à conexão com a comunidade e a sociedade mais ampla, em processos de identificação cultural (McGoldrick, 2003). Ao fazer parte de uma turma, o adolescente sofre a pressão do grupo e a influência de alguns modelos, uma vez que uma das funções dos grupos é a de promover a socialização e a inserção na cultura. Um exemplo são os

modismos que recaem sobre os adolescentes, refletindo as tendências do momento e a vulnerabilidade para aderirem a essas tendências. (Albertani, Scivoletto & Zemel, 2006).

Zaluar (2004, p. 193) aponta que *“o processo de globalização da cultura e, pela rápida difusão na indústria cultural dos novos estilos de culturas jovem, transformou parcialmente os jovens em consumidores de produtos, especialmente fabricados para eles, sejam vestimentas, sejam estilos musicais, sejam drogas ilegais”*. Gonçalves, Delgado e Garcia (2003, p. 120) também situam a toxicomania como *“representante extrema do discurso do consumo de objetos”*, dentro da sociedade pós-moderna, articulando-se com a busca de felicidade, do consumo, a característica de fluidez e mutabilidade constante da cultura, do conhecimento e das relações.

Quando a droga situa-se entre os elementos de identificação de um grupo, observam-se diversos elementos relacionais agregados ao seu uso. No caso em que a droga faz parte do sentimento de identidade do grupo, este passa a ter uma importante função mediadora entre a droga e o usuário. Uma vez que o grupo desempenha muitas funções dentro da rede social dos adolescentes, sair desse contexto pode significar o isolamento e a perda de vínculos significativos.

Nesse sentido, alguns fatores de risco e proteção abordam a pressão grupal, incluindo tanto situações relativas aos pares, como a postura e vulnerabilidade do próprio adolescente quando exposto, principalmente, à convivência com amigos usuários de drogas. Sendo assim, é de fundamental importância que o adolescente aprenda a manter certa autonomia em relação ao grupo, desenvolvendo um posicionamento pessoal diante das pressões diversas que recebe nesses contextos. Em relação a esse aspecto, o instrumento contempla um fator de risco e outro de proteção que se remetem ao tema da pressão grupal. A **postura de autonomia diante do grupo**, traduzida no item 7: *“Consigno manter minha opinião própria dentro do meu grupo de amigos”*, é indicada como um fator de proteção. A **submissão à pressão do grupo**, no item

68: “Eu me sinto pressionado pelos meus amigos a fazer coisas que não quero”, é avaliada como um fator de risco para o envolvimento com drogas na adolescência.

O instrumento contempla a dimensão da pressão grupal para o consumo de drogas, pelos seguintes fatores de risco: **Convivência com usuários de drogas na rede primária** (“Meus amigos usam drogas” – item 15); **Aprovação e/ou incentivo explícitos dos amigos para o consumo de drogas** (“Meus amigos aprovam o uso de drogas”– item 16; “Tenho amigos que me incentivam a usar drogas” – item 77); **Namorado usuário de drogas** (“Meu namorado/ficante usa drogas” – item 39). Trata-se, especificamente, do que se refere Colle (2001) quando aponta as dependências de contexto, avaliando-se tanto as dependências afetivas da rede primária, da qual os amigos fazem parte, como o que se considera as dependências dos pares de consumo, dentro de uma perspectiva preventiva. Dessa maneira, o grupo de pares funciona como um espaço de cumplicidade, onde existem fortes laços afetivos.

Pereira (2003, p. 198-199) apresenta alguns relatos de adolescentes em conflito com a lei, nos quais aparece a dimensão do “consumo de drogas como possibilidade de inserção nos grupos de pares”: *“Acho que mais porque já tá o pessoal que bebe e a gente bebe também... Acho que mais porque a pessoa oferece... curiosidade também”*; *“Meu irmão está entrando, que nem eu, por causa da namorada que fuma maconha”*.

Penso e cols. (2004) relatam os resultados de pesquisa realizada no DF sobre usuários de merla, nos quais os jovens relatavam uma vinculação muito forte com o grupo de pares com o qual faziam o uso conjunto da droga, dificultando a saída do contexto e, conseqüentemente, grandes dificuldades com a parada do uso. Penso e cols. (2004, p. 116) trazem uma fala de um dos jovens que ilustra muito bem essa situação: *“Se eu sair na porta da minha casa meus amigos vão me oferecer a merla e eu não vou resistir”*.

Colle (2001) aborda a dependência do fornecedor e do provedor como sendo outros níveis da dependência das drogas. Na maioria das vezes, é no próprio grupo no qual o

adolescente consegue a droga que ele encontra formas de pagá-la. Quando o adolescente que consome entra para a rede de distribuição da droga, geralmente passa a desempenhar papel duplo, de fornecedor e consumidor. O consumo passa a ser sustentado pela atividade de distribuição ou venda da droga.

Ainda dentro dos níveis de dependência descritos por Colle (2001), em relação à *dependência das crenças*, o grupo de pares exerce um importante papel mediador, decorrendo na influência pelo uso ou não uso da droga na adolescência. A crença sobre o poder positivo ou mágico atribuído a certas drogas, a crença de que algumas substâncias psicoativas não oferecem possibilidades de dependência ou danos à saúde, ou, ainda, que não são consideradas drogas, pode levar o adolescente a se envolver com esse contexto. Outra crença compartilhada pelo grupo de pares pode ser a da necessidade de consumir a droga antes ou durante a realização de alguma atividade do próprio grupo ou em alguns ambientes que freqüente. Nesse sentido, o instrumento traz o fator de risco referente à **circulação da desinformação sobre drogas entre as amigades**, pelo item 74: “Meus amigos acreditam que algumas drogas não fazem mal”.

Em Pereira (2003, p.199) há o relato de um adolescente sobre essa dimensão do início da experimentação da droga, por uma crença relativa ao produto: “*A maior parte é amizade, sabia? Você tá com seu amigo assim, aí ele fala assim: ‘Não quer usar não? Não quer experimentar?’ Igual quando comecei a usar maconha. Eu estava com um amigo meu. Ele tava usando e disse assim: ‘Hum!!! Essa lombra é tão boa que você nunca mais vai esquecer, vai sempre querer fumar mais.’ Eu disse: ‘Vou fumar pra ficar viciada?’ E ele respondeu: ‘Maconha não vicia desse jeito.’ Daí comecei a usar e até hoje não parei*”.

Baumgarten (2001), em sua pesquisa sobre o significado da drogadição entre usuários de merla do Distrito Federal, relata que a iniciação ao uso de drogas pelos adolescentes entrevistados ocorreu, primeiramente, por influência do grupo de pares. Dessa

forma, o uso de drogas teria a função de promover a vinculação e o pertencimento ao grupo, uma vez que os adolescentes se igualam aos pares e passam a adquirir uma identidade grupal. Sendo assim, nessa pesquisa, o grupo é situado como espaço para busca de referência, autonomia e independência, apresentando uma vertente socializadora para o adolescente. Nesse caso, as crenças do grupo relativas ao não uso ou não envolvimento com o contexto da drogadição podem ter influência sobre o adolescente no sentido de propiciar outros ambientes ou outros comportamentos, dentro do contexto grupal, que não estejam vinculados à droga. Como fator de proteção, destacamos a presença de amigos que evitam ambientes com presença de drogas: “Meus amigos evitam freqüentar ambientes onde existem drogas” (item 35); o incentivo de namorado contra o uso de drogas: “Meu namorado(a)/ficante me incentiva a não usar drogas” (item 9); o incentivo dos amigos para o não uso de drogas: “Meus amigos me incentivam a não usar drogas” (item 28).

O grupo, na adolescência, representa a condição para que o indivíduo se desenvolva e amadureça rumo à sua inserção como adulto na sociedade. Dessa forma, é o lugar para conquistar e receber a confiança dos pares por meio da qual se afirma sob nova condição relacional, responsável e autônomo em suas iniciativas sempre em busca da liberdade e da independência sonhada. Além de amigos que evitem o consumo, é fundamental poder participar de grupos saudáveis em que se vivem relações de confiança e de valorização de sua pessoa. Nesse sentido, o instrumento traz fator de proteção sobre a presença de relações de desconfiança com pares, pelo item (10): “Sei que posso confiar em meus amigos”.

Pertencer a um grupo no qual o adolescente sente-se rebaixado em sua auto-estima ou não confie nos amigos, pode indicar a existência de laços frágeis.

Destacamos a fala de um adolescente trazida por Teixeira (2003) sobre a dimensão afetiva das amizades e o quanto elas confirmam sua existência: “*Meus amigos querem o meu bem, como se fossem pessoas da minha família*”; “*Eles tentam me ajudar quando estou triste*”.

Em oposição a esse fator de proteção, o instrumento dimensiona o risco que envolve a **falta de confiança/intimidade entre amigos**: “Sinto que é difícil confiar nos amigos” (item 12), bem como a **pouca valorização pelos amigos**: “Meus amigos me valorizam pouco” (item 76).

Assim, o contexto do grupo de pares abriga concomitantemente fatores de risco e fatores de proteção. Destaca-se a dimensão da convivência com amigos que se projetam no futuro com perspectivas saudáveis e projeto de vida, envolvendo o estudo, o trabalho e práticas de cuidado com a saúde. Como proteção, foram incluídos os seguintes fatores: **Convivência com amigos que valorizam estudo e atividades laborais** (item 1 – “Meus amigos gostam de estudar e têm compromisso com os estudos”; item 26 – Meus amigos valorizam o trabalho”); **convivência com amigos que têm projetos e perspectivas para o futuro** (item 3 – “Meus amigos têm projetos de profissão para o futuro”); **convivência com amigos que apresentam comportamentos de valorização e cuidado com a saúde** (item 71 – “Meus amigos valorizam e cuidam da saúde”; item 5 – “Meus amigos praticam esportes”). Esses itens representam o cuidado e a preocupação com a saúde, a inserção em grupos cujo elemento agregador é o esporte e práticas de cuidado com a saúde.

Por outro lado, existem grupos que apresentam comportamentos de risco, como as gangues juvenis que, segundo Horkheimer e Adorno (citado por Lima, 2001), teriam a função mediadora de protesto espontâneo, inconsciente e frequentemente destrutivo, contra a pressão e a frieza da sociedade de massa. Essa cultura da criminalidade fala de uma “solidariedade” existente entre os membros do grupo, de modo que as regras e valores dessa organização passam a imperar sobre o indivíduo. Selosse (citado por Penso, Sudbrack & cols., 2004) refere-se à “carência primitiva” e à “falta fundamental” como dimensões que remetem os adolescentes a possíveis situações de abandono no sistema familiar, decorrendo na busca do senso de pertença substitutivo dentro do grupo de pares. Nesse sentido, a lei e os limites não

são introjetados pelos adolescentes e a regra do grupo passa a ser o referencial central para esses jovens, o que os autoriza a transgredir e confrontar a autoridade no âmbito social.

Zaluar (2004, p. 201) ressalta que, para entender as “galeras” (caracterizadas pelo caráter festivo) e as “quadrilhas” (que tem como centro o crime), deve-se compreender que no eixo delas estão a buscas desenfreadas pelo prazer e pelo poder:

“Os que estão se reunindo em galeras ou quadrilhas são, principalmente, os homens jovens, negros, pardos e brancos pobres que, após várias repetências, deixaram a escola e não conseguiram o nível educacional cada vez mais necessário no mercado de trabalho da economia globalizada. Os jovens que tiveram experiências dolorosas, violentas e injustas com as instituições encarregadas de representar a lei são também aqueles que optam mais facilmente pelas atividades ilegais ou pela carreira criminosas”.

Nesse sentido, foram incluídos os fatores de risco: **Participação em grupos com práticas de violência interna** (item 32 – “Meus amigos agredem uns aos outros”); **Participação em grupos fechados com práticas de violência externa** (item 14 – “Meus amigos são agressivos com pessoas de fora do grupo”).

Pereira (2003), em sua pesquisa sobre drogadição e atos infracionais na adolescência, aborda a cultura da criminalidade, na qual drogas e atos infracionais andam juntos, apresentando-se de diferentes formas. Para justificar a inclusão dos fatores de risco acima apresentados, destacamos as seguintes falas de adolescentes usuários de drogas e em conflito com a lei: “*Vai e rouba, assalta. Faz de tudo... porque tá fissurado pra usar a droga, depois é que pára pra pensar*”; “*Às vezes nos ajudamos, depende. Te falo como é: se te batem, te ajudam a matar... Se tá todo mundo junto, resolvem fazer alguma coisa dessas, tá todo mundo envolvido, porque você não vai largar um amigo na mão*”; “*Quem usa se ajuda: quando um não tem, outro compra pra todos*”; “*Amigo é quem tá aí pra matar e pra morrer*”.

Cruz Neto, Moreira & Sucena (2001), sobre o tráfico de drogas na cidade do Rio de Janeiro, afirmam que este se configura como um ‘verdadeiro mercado de trabalho’ ilícito, que movimenta imensa quantidade de dinheiro, levando jovens sem perspectiva de ascensão social

e melhoria de condições de vida a arriscar-se pela possibilidade de acesso aos bens de consumo e manutenção da sobrevivência.

### **3.3. Fatores de risco e proteção na escola e no trabalho**

A escola, fazendo parte da rede secundária do adolescente, configura-se como o local onde ele passa grande parte do tempo, onde se encontra com pares, defronta-se com regras e normas ao seu comportamento e ao comportamento coletivo e, finalmente, o lugar onde ele se confronta com os desafios relacionados ao processo de aprendizagem. Sendo assim, nesse ambiente pode ser observado e percebido o entrecruzamento de fatores de risco e de proteção presentes nos diversos contextos de pertencimento do adolescente. No entanto, Brasil (2003, p. 13) aponta que *“o ambiente escolar, por carregar a função educativa, muitas vezes apresenta temor à estigmatização e ao descrédito, decorrentes da possibilidade de explicitação das situações de uso, disponibilidade e facilitação ao uso/abuso de drogas pelos alunos adolescentes em seu ambiente”*.

Essa barreira precisa ser ultrapassada, uma vez que a escola configura-se como um ambiente voltado para a construção do saber, para as possibilidades de crescimento e, portanto, de possibilidades de formação de redes sociais de proteção, incluindo a família, a comunidade, outras instituições e os grupos de pares. Dessa maneira, constitui-se um espaço privilegiado para o conhecimento e preparação para o trabalho na vida adulta, ideal para a realização de ações educativas de prevenção.

#### **Fatores de risco**

- **Insensibilidade e distanciamento na relação professor–aluno:** “Os educadores não se interessam muito pelos alunos e pela escola” (item 30); “Na minha escola os professores são insensíveis aos alunos” (item 6);

- **Vivência de exclusão nas relações escolares:** “Sou visto como marginal pela escola” (item 50); “Sinto-me excluído na minha escola” (item 18);
- **Incoerência na exigência de cumprimento das regras na escola:** “Percebo que na escola as regras funcionam somente para os alunos” (item 58);
- **Escola como ambiente de risco:** “Sinto-me em risco no ambiente escolar” (item 73);
- **Relações com colegas usuários de drogas:** “Convivo com colegas que usam drogas dentro da escola” (item 51);
- **Proximidade da rede de distribuição de drogas com a escola:** “Tenho relacionamento próximo com alguém que distribui droga na escola” (item 13);
- **Ausência de relações de cooperação entre a família e a escola:** “A minha escola e família estão distantes ou em conflito” (item 4);
- **Trabalho em condições adversas:** “Sinto-me pressionado a trabalhar ou fazer algo desagradável para ganhar dinheiro” (item 56).

#### **Fatores de proteção:**

- **Relações de respeito na escola:** “Na minha escola, existe respeito na relação entre aluno e educador” (item 41);
- **Pertencimento e valorização do aluno pela escola:** “Sinto-me valorizado e fazendo parte da escola” (item 47);
- **Presença de regras claras e referências de autoridade na escola:** “Os limites e as regras na escola estão claros para mim” (item 21), “Os alunos reconhecem a autoridade dos educadores e funcionários da escola” (item 62);
- **Escola como ambiente seguro e protetor:** “Sinto-me protegido no ambiente escolar” (item 49), “A polícia auxilia na segurança nas redondezas da escola” (item 36);

• **Mobilização e conscientização para conhecimento sobre a realidade de consumo na escola:** “A escola se preocupa com o consumo de drogas entre os alunos” (item 11);

• **Realização de programas de prevenção ao envolvimento com drogas pela escola:** “A minha escola realiza bons programas de prevenção sobre as drogas” (item 24);

• **Relação de cooperação entre família e escola:** “A minha família coopera com minha escola” (item 66);

• **Oportunidades concretas para inserção profissional do adolescente:** “Tenho oportunidades para realizar curso ou estágio profissionalizantes” (item 65).

Oliveira (2003) situa a escola em uma perspectiva histórica, como tendo sido criada para permanência e preparação do indivíduo para a inserção no mundo adulto e, nesse sentido, torna-se responsável pela “fabricação da adolescência”. A instituição educacional, na atualidade, desempenha inúmeros papéis, entre eles o de contribuir para o processo de socialização da criança e do adolescente, bem como promover a educação e a formação do indivíduo. Nesse sentido, Legani, Mendes & Batista (2005, p. 211) apontam que *“o reconhecimento, pelo professor, de seu aluno como um sujeito que pode, por meio de suas ações e aprendizado, transformar a própria realidade é de vital importância para a prática pedagógica”*.

Oliveira (2003), a partir da análise da carreira escolar de uma amostra de adolescentes usuários de drogas e em conflito com a lei, revela que grande parte destes apresenta uma história de fracassos, repetências e abandono escolar. A pesquisa mostra também que as causas mais frequentes são a falta de regularidade na frequência, desinteresse e desestímulo para as tarefas escolares, resultando em maior defasagem e dificuldades escolares. Pode-se pensar em relações não lineares entre essas características apresentadas e o envolvimento com drogas na adolescência, incluindo a dimensão relacional presente no contexto escolar.

Abramovay & Castro (2002), apontam a alta correlação positiva entre uso de drogas ilícitas e a frequência de reprovações, bem como a defasagem escolar e a experimentação de drogas. No entanto, essa correlação não deve ser compreendida de forma linear, pois as reprovações, a defasagem e a desmotivação, de maneira mais ampla, estão intimamente ligadas à dimensão da inclusão/exclusão escolar do adolescente:

“o desencanto com a escola, com a educação, o desinteresse pelos estudos podem ser estímulos para a busca do envolvimento com drogas, o que pede mais atenção às ambivalências e relações sociais vividas pelos jovens como possíveis estruturas de vulnerabilidades, que potencializam a recorrência às drogas” (Abramovay & Castro, 2002, p.377).

Oliveira (2003) refere-se à fragilidade da instituição educacional pelas intensas contradições socioeconômicas e políticas, reproduzindo, muitas vezes, os processos de fracasso e exclusão social sofridos por esses adolescentes em outros contextos de pertencimento.

Os fatores de risco e proteção apresentados por esse instrumento, referentes ao ambiente escolar, podem ser agrupados em cinco grandes temas: (i) as situações de risco e proteção que se configuram pela natureza das relações que se estabelecem no próprio contexto escolar; (ii) a forma como as regras e a autoridade são colocadas e reconhecidas nas relações escolares; (iii) relativas ao território, ao espaço e às fronteiras da escola com a comunidade; (iv) a integração da família e da escola; (v) a significação da relação estudo/trabalho.

Sobre as relações que se tecem no contexto escolar, foram construídos os seguintes fatores de risco, que contemplam as dimensões da exclusão, do fracasso e dos conflitos nas relações intra e interinstitucionais: **vivência de exclusão nas relações escolares:** “Sou visto como marginal pela escola” (item 50), “Sinto-me excluído na minha escola” (item 18); **insensibilidade e distanciamento na relação professor- aluno:** “Os educadores não se interessam muito pelos alunos e pela escola” (item 30); “Na minha escola, os professores são insensíveis aos alunos” (item 6).

Esses fatores foram incluídos utilizando-se a fala de vários adolescentes de uma das turmas em que foi aplicado o instrumento, de modo que eles foram enfáticos ao se referirem à forma como a escola os considera. Em suas próprias palavras, como “marginal”, sendo que eles consideravam-se “excluídos”. Além disso, esses adolescentes freqüentemente se referiam ao consumo e venda de drogas no contexto escolar de forma banalizada, apontando os locais da escola onde faziam esse consumo. Os educadores se referiam a esses alunos como sendo “problemáticos” e “provavelmente envolvidos com drogas”, confirmando a percepção dos alunos sobre a forma como são vistos pela escola. Assim, esses itens foram colocados na dimensão do risco em contexto escolar.

Dentro dessa perspectiva, Camacho (2001), em uma pesquisa realizada em escolas de classe média e segmentos da elite, na cidade de Vitória – ES, aponta para a falta de alcance da ação socializadora até o ambiente relacional, o que promove brechas para construção de experiências escolares onde está presente a violência. A escola pode apresentar formas sutis de exclusão por meio da não promoção da educação (Oliveira, 2003). Isso ocorre quando o ambiente educacional não oferece as condições de ensino necessárias para a aprendizagem ou superação das dificuldades encontradas pelos adolescentes. Muitas vezes, essa questão institucional mais ampla se reflete na ponta e pode ser percebida como desinteresse e insensibilidade dos educadores pelos alunos. Considerou-se que esse seria um elemento que, conjugado com o desinteresse, as dificuldades e o sentimento de exclusão, contribuísse para uma desvinculação do adolescente do processo de escolarização e, concomitantemente, a aproximação do contexto da drogadição.

Teixeira (2003, p. 159) aponta, em seus resultados, que a escola vivida pelos adolescentes apresenta a dimensão da disputa, da exigência e da solidão: *“Ele tinha que ser o melhor da turma, ter as melhores notas e o melhor comportamento (...) a pressão aumentou ainda mais com a chegada do vestibular”*.

Em contraposição, podem-se considerar como fatores de proteção **as relações de respeito na escola** (“Na minha escola existe respeito na relação entre aluno e educador” – item 41); e o **pertencimento e valorização do aluno pela escola** (“Sinto-me valorizado e fazendo parte da escola” – item 47).

Esses elementos positivos da relação aluno-educador e do sentimento de valorização do aluno pela escola procuram abarcar o pertencimento ao sistema, a vinculação afetiva positiva e a motivação para estar na escola e aprender. Portanto, as possibilidades de vivenciar experiências criativas e estimulantes de aprendizado na escola seriam proporcionadas basicamente por esses três elementos relacionais, ou seja, o afeto positivo, a valorização e o respeito na relação educador-aluno. Vasconcellos (2000, p. 137) defende que *“não se pode separar o aspecto intelectual do afetivo, a aprendizagem se faz através da percepção, reflexão, elaboração e domínio das emoções”*.

A questão da autoridade é um assunto que perpassa com frequência o âmbito familiar quando se trata do tema das drogas, sendo que algumas discussões sobre a função paterna têm contribuído para a compreensão de certos sintomas decorrentes da pulverização da autoridade *“pater-simbólica nas relações sociais”* (Legani & cols., 2005, p. 199). Essa leitura pode ser transposta para a escola em uma tentativa de compreender como os adolescentes lidam com as figuras de autoridade existentes nesse contexto que recaem sobre o educador. Nesse sentido, foram incluídos os fatores de proteção à **presença de regras claras e referências de autoridade na escola**: “Os limites e as regras na escola estão claros para mim” (item 21); “Os alunos reconhecem a autoridade dos educadores e funcionários da escola” (item 62).

Uma vez que a autoridade é legitimada na relação entre os membros de um sistema, pode-se pensar que o contexto da sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem são espaços e elementos fundamentais nesse processo. Sendo assim, educadores que estabelecem formas de relação em que as regras estabelecidas para seus alunos não são cumpridas por eles

mesmos, incorrem na dificuldade em legitimar uma relação de autoridade sobre os adolescentes, recaindo no autoritarismo como fator de risco, dentro desse mesmo tema - a **incoerência na exigência de cumprimento das regras na escola**: “Percebo que na escola as regras funcionam somente para os alunos” (item 58).

Outro tema se refere aos riscos e proteção relativos ao território, ao espaço interno, bem como às fronteiras da escola com a comunidade. Dessa maneira, considera-se a convivência com outros alunos usuários de drogas influência da rede de colegas no próprio espaço físico. Considerando situações externas à escola, mas que interferem no ambiente escolar, apresentam-se a proximidade com o tráfico, a segurança do aluno nas proximidades da escola, bem como outros riscos associados a práticas de violência próximas à escola.

Oliveira (2003) aponta que “muitas escolas são divididas em territórios e disputadas por grupos rivais que se apropriam do espaço escolar como palco de atos transgressivos”. Muitas vezes, o adolescente se envolve nesse contexto da violência e do tráfico, ficando em risco pela busca de proteção e garantia de vida. Para contemplar essa dimensão do risco no contexto escolar, foram incluídos os fatores de risco referentes à **escola como ambiente de risco**: “Sinto-me em risco no ambiente escolar” (item 73); **relações com colegas usuários de drogas**: “Convivo com colegas que usam drogas dentro da escola” (item 51); **proximidade da rede de distribuição de drogas com a escola**: “Tenho relacionamento próximo com alguém que distribui droga na escola” (item 13).

Pereira (2003, p. 208-209), analisando a dimensão da “droga e do delito como parte do cotidiano”, apresenta a fala de dois adolescentes que abordam o envolvimento com drogas e o contexto escolar: *“Na escola têm muitos drogados, na rua tem muito também. Tem outros que pensam: ‘não tenho mais nada a perder, tô largado mesmo... aí usa’; “Na minha escola, só vê neguinho fumando, cheirando pó... Tem, tem muita droga. Tem mais amigos pra te levar, te levar existe muito. Agora, pra te tirar de lá, muito difícil você achar”*.

No âmbito da proteção, podemos pensar que ações realizadas na própria escola, de prevenção ao envolvimento com drogas na adolescência, que sejam percebidas pelos alunos como efetivas e interessantes, podem contrabalançar a dimensão dos riscos oferecidos pela presença da droga e do tráfico. Outro aspecto seria o controle do produto dentro do ambiente escolar ou nas redondezas da escola, dentro do âmbito da proteção ao adolescente, em oposição às medidas de estigmatização e marginalização do usuário. Sendo assim, foram incluídos os fatores de proteção relacionados à **mobilização e conscientização para conhecimento sobre a realidade de consumo na escola**: “A escola se preocupa com o consumo de drogas entre os alunos” (item 11); **realização de programas de prevenção ao envolvimento com drogas pela escola**: “A minha escola realiza bons programas de prevenção sobre as drogas” (item 24).

Teixeira e Porto (1999, p. 9) apontam para a necessidade de a escola e a comunidade retomarem uma aproximação gradativa, em um “*sistema de parceria em que a instituição supre, de alguma forma, as carências de espaço e de equipamentos sociais, e a população ‘cuida’ da escola, desde a vigilância até a realização de pequenos consertos; integra voluntariamente órgãos colegiados, como o conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres; provê assistência de toda ordem às crianças carentes; enfim, passa a participar ativamente da instituição escolar*”. Nesse contexto, o sentimento de proteção do adolescente no contexto escolar tende a aumentar, dentro de uma comunidade onde a “*violência extramuros*” (Zaluar & Leal, 2001) tende a ameaçar. Para contemplar essa dimensão, foi acrescentado o fator de proteção que se refere à **escola como ambiente seguro e protetor**: “Sinto-me protegido no ambiente escolar” (item 49), “A polícia auxilia na segurança nas redondezas da escola” (item 36).

A postura da escola diante da presença de drogas em suas imediações e em seu interior é fundamental para caracterizar as ações que serão tomadas nessas situações. As posturas da escola, identificadas por Abramovay & Castro (2002), são a “cultura do medo” e a

“lei do silêncio”, em que a negação e ambigüidade diante dessas realidades refletem o medo e o temor do corpo técnico-pedagógico, que não sabe o que fazer e alimenta estratégias que dificultam a exposição da situação real. A falta de comunicação entre a escola e a família entra como mais um fator de risco nesse contexto, uma vez que o adolescente pode apresentar determinados comportamentos dentro de um contexto e a cooperação entre esses dois sistemas de pertencimento pode favorecer uma compreensão e abordagem mais ampla e contextualizada ao adolescente. Nesse sentido, foram incluídos os seguintes fatores de risco e proteção, respectivamente: **Ausência de relações de cooperação entre a família e a escola:** “A minha escola e família estão distantes ou em conflito” (item 4); **Relação de cooperação entre família e escola:** “A minha família coopera com minha escola” (item 66).

Sobre o âmbito do trabalho e atividades laborais, Jacobina (2006) aponta que o trabalho entre adolescentes que cumprem medidas socioeducativas teria as seguintes significações: uma forma de assegurar as necessidades materiais pessoais/da família e uma alternativa ao crime. Nesse sentido, a autora aponta que o trabalho estaria mais relacionado com a desconstrução de uma identidade marginal do que com o sentido da realização pessoal e com seu projeto de vida. Faz-se necessário distinguir entre o trabalho informal ou que não necessite de qualificação e o trabalho que agrega valores e conhecimentos novos ao adolescente, como seria o caso dos cursos e estágios profissionalizantes. Além disso, deve-se atentar para dimensão da exploração do trabalho infanto-juvenil, em desacordo com o estatuto da criança e do adolescente.

Sendo assim, no que se refere ao trabalho informal e às atividades ilícitas, como é o caso do tráfico e da prostituição de menores, esses contextos desfavoráveis ao desenvolvimento se constituem fatores de risco para o envolvimento com drogas, onde figura o **Trabalho em condições adversas:** “Sinto-me pressionado a trabalhar ou fazer algo desagradável para ganhar dinheiro” (item 56). No entanto, **a possibilidade de oportunidades concretas para inserção**

**profissional do adolescente**, em “Tenho oportunidades para realizar curso ou estágio profissionalizantes” (item 65), configura-se como fator de proteção, na medida em que possibilita maior engajamento do adolescente em relação aos seus projetos de futuro.

### **3.4. Fatores de risco e proteção na comunidade**

Comunidade não é um conceito plenamente elaborado e fechado, pelo contrário, *“apresenta-se como dimensão temporal/espacial da cidadania na era da globalização, portanto, espaços relacionais de objetivação da sociedade democrática”* (Sawaia, 1996, p. 51). Na perspectiva das redes sociais, a comunidade se configura como um espaço relacional, envolvendo tanto o ambiente físico no qual o adolescente está inserido no seu dia-a-dia, ou seja, sua vizinhança, o bairro e outros espaços de congregação, bem como as formas e locais de materialização da cultura contemporânea. Nesse sentido, os espaços comuns de convivência, incluindo a rua onde mora, a praça e outros espaços do bairro e da cidade onde reside, podem compor a delimitação de comunidade. Outra dimensão da comunidade seria o pertencimento a grupos e congregações de diversas naturezas, que compartilhem credos, crenças, atividades e ações comuns. Na comunidade, o adolescente percebe como é seu acesso a instituições e serviços disponíveis, os quais formam uma rede material e imaterial, envolvendo os bens de consumo compartilhados e cobiçados pela sua comunidade imediata ou mais ampla.

#### **Fatores de risco**

- **Exclusão e estigmatização do adolescente nas relações comunitárias:**

“Onde moro sou visto como marginal” (item 52);

- **Ausência de vínculos comunitários:** “Na minha comunidade, as pessoas não se importam umas com as outras” (item 19);

- **Ausência ou escassez de oportunidades de lazer saudáveis para o jovem:** “Na minha comunidade há poucas opções de lazer para o jovem” (item 79), “Nas opções de lazer que existem na minha comunidade há presença de drogas” (item 45)

- **Oferta de drogas sem controle e apelo ao consumo de drogas na comunidade:** “A comunidade não se preocupa com a venda de álcool/tabaco para adolescentes” (item 33), “Nos locais que frequento na minha comunidade, há incentivo para o uso de drogas” (item 44), “Sinto-me influenciado a usar drogas nos lugares que frequento na comunidade” (item 34).

- **Presença de tráfico na comunidade:** “Existem traficantes perto de onde eu moro” (item 38), “Na minha comunidade a droga é vendida/repassada por crianças ou adolescentes” (item 55).

- **Presença de violência na comunidade:** “Na minha comunidade há gangues” (item 57).

#### **Fatores de proteção:**

- **Protagonismo juvenil na comunidade:** “Participo de atividades que ajudam minha comunidade” (item 23), “Na minha comunidade há oportunidades para o jovem se expressar e se organizar” (item 59);

- **Oportunidades de lazer saudável na comunidade:** “Na minha comunidade há boas opções de lazer para o jovem” (item 53), “Encontro opções de lazer sem drogas em locais da minha comunidade” (item 63);

- **Controle da oferta de drogas e trabalho com a demanda na comunidade:** “Na comunidade existe um bom controle da venda de drogas ilegais” (item 80), “Na minha comunidade há ações de prevenção ao envolvimento com drogas” (item 48),

“Existe controle da venda de álcool e tabaco para adolescentes na comunidade” (item 61), “Na minha comunidade há palestras e informações sobre drogas” (item 64);

• **Inclusão na rede de assistência e saúde:** “Quando preciso, posso contar com serviços de saúde na minha comunidade” (item 42), “Participo de projetos sociais ou de incentivo ao esporte para o jovem” (item 43);

Sobre a vida em comunidade, Nasciutti (1996, p. 102) afirma que “*implica em instituir-se em organizações*”; assim, as instituições representam pequenas sociedades, com regras, exigências e delimitação de papéis a serem desempenhados, sendo que de um lado se encontra essa dimensão coletiva e, do outro, as necessidades e desejos individuais. Dessa forma, a autora situa as instituições como “*espaço socialmente organizado, onde se dão as articulações entre os diferentes elementos sociais (econômicos, ideológicos, sociais e políticos) e os elementos psicológicos*”. Dentro de um pensamento dialético, a comunidade seria um espaço de exclusão e inclusão social, onde toda exclusão supõe uma inclusão, mesmo que seja uma “inclusão perversa” (Sawaia, 1999). Sendo assim, ao falar de ‘comunidade’ e adolescência é preciso que se situe o contexto e as especificidades das relações que nele se estabelecem.

Kliman (2003, p. 70) discute o conceito de *classe social* como sendo um “*relacionamento que permeia toda a experiência social e psicológica*”. A noção de *classe* para a autora é baseada em critérios econômicos, de *status* social ou outras formas de poder, como as relações de trabalho. Dessa maneira, a posição da classe e seus significados estende-se além do lar ou da família, abrangendo o bairro, a rede de relacionamentos e as economias locais, nacionais e globais, que juntas moldam dilemas e possibilidades para os indivíduos e famílias. A autora defende que a negligência à *classe* promove atenção seletiva aos fracassos dos indivíduos ou das próprias famílias e uma desatenção seletiva aos fatores sociais repressores, o que decorre em isolamento, vergonha, estigma e imobilização de quem muitas vezes é culpabilizado ou responsabilizado.

A classe nos diz muito das possibilidades de consumo do adolescente, o qual é constantemente apelado para se apropriar de objetos diversos, tais como roupas, músicas, revistas, bares, espaços virtuais etc. Nesse sentido, a imagem do adolescente ideal é daquele que melhor consome e propõe consumo. Sendo assim, poderíamos pensar o lugar da droga na comunidade como um objeto de consumo e identificação do adolescente com grupos, ideais e congregações sociais. Portanto, o adolescente, em suas tentativas de individuação e pertencimento, escolheria alguns objetos de consumo conforme as possibilidades predestinadas a ele, ideologicamente, dentre eles a droga. Lima (2001) aponta que na sociedade capitalista os produtos de consumo são reificados e *tomados de uma essência que é retirada do humano e tornada, em si, objetivo da busca da felicidade humana*, sendo central o consumo de mercadorias para o alcance do máximo de prazer, sendo que a expressão do dependente de drogas se configura também nesse sentido.

No âmbito comunitário, Carreteiro (1999) propõe pensar sobre a importância das afiliações (que ocorreriam por meio do trabalho e da proteção social) e do “projeto e vida” como eixos da inclusão:

*“O indivíduo que vive em meios sociais desfavorecidos sofre ao longo de sua vida um acúmulo de desafiliações sociais (habitação, educação, trabalho), estando à margem destas grandes dimensões institucionais e convivendo com uma sensação de inutilidade e, portanto, de sofrimento psíquico e social”.* (Carreteiro, 1999, p. 92).

Sobre acessibilidade a serviços de promoção e atenção à saúde na comunidade, foi elaborado o seguinte fator de proteção: **inclusão na rede de saúde e assistência**: “Quando preciso, posso contar com serviços de saúde na minha comunidade” (item 42); “Participo de projetos sociais ou de incentivo ao esporte para o jovem” (item 43).

No caso de comunidades pobres, podemos pensar de que forma os adolescentes excluídos, nesses níveis, passam a ser incluídos? Em quais sistemas de pertencimento e inclusão social há espaço para esses adolescentes? Essa situação pode ser considerada como uma forma de violência em relação ao exercício da cidadania, ficando esses adolescentes expostos a inúmeros fatores de risco, dentre eles o envolvimento com o contexto da drogadição. Nesse sentido, Penso, Sudbrack & cols. (2004) afirmam que:

*“pode-se atribuir a essa situação, os níveis crescentes de violências sofridas por essas comunidades, causada pelo enfraquecimento do Estado, no seu papel de assegurar o bem estar de seus membros e o cumprimento das leis, é respondida com mais violência por parte desta população” (p.77).*

Dentro do tema relativo ao pertencimento e inclusão social, foram elaborados os seguintes fatores de risco: exclusão e estigmatização do adolescente nas relações comunitárias: “Onde moro sou visto como marginal” (item 52); ausência de vínculos comunitários: “Na minha comunidade, as pessoas não se importam umas com as outras” (item 19). Essa dimensão procura avaliar a presença de afetividade nos vínculos do adolescente dentro das relações comunitárias e a forma como sua identidade é construída nessas relações. No âmbito da proteção, foi incluído o fator referente ao protagonismo juvenil na comunidade: “Participo de atividades que ajudam minha comunidade” (item 23); “Na minha comunidade há oportunidades para o jovem se expressar e se organizar” (item 59).

Outro tema se refere ao lazer na comunidade, sendo que espaços de troca, de participação social e de lazer que agreguem valores culturais e contribuam para o senso de comunidade se configuram como fatores de proteção. No instrumento foi elaborado o fator de proteção se referindo às oportunidades de lazer saudável na comunidade: “Na minha comunidade há boas

opções de lazer para o jovem” (item 53); “Encontro opções de lazer sem drogas em locais da minha comunidade” (item 63).

Sobre a influência e apelo social para o uso de drogas nos ambientes da comunidade, na rua, nos espaços públicos e locais de lazer para o jovem, foi incluído o seguinte fator de risco: **Ausência ou escassez de oportunidades de lazer saudáveis para o jovem**, expresso em “Na minha comunidade há poucas opções de lazer para o jovem” (item 79); “Nas opções de lazer que existem na minha comunidade há presença de drogas” (item 45).

Em Pereira (2003, p. 219), encontramos o seguinte relato de um adolescente em conflito com a lei sobre os fatores de risco que podemos encontrar na comunidade, relacionados à disponibilidade de drogas lícitas e ilícitas na comunidade: *“Só pega a droga, compra e vai embora. Com álcool é do mesmo jeito. Só que o álcool é mais fácil, porque tem em todo lugar, a maconha não”*.

Como fator de risco pode-se identificar a **oferta de drogas sem controle e apelo ao consumo de drogas na comunidade**: “A comunidade não se preocupa com a venda de álcool/tabaco para adolescentes” (item 33); “Nos locais que frequento na minha comunidade, há incentivo para o uso de drogas” (item 44); “Sinto-me influenciado a usar drogas nos lugares que frequento na comunidade” (item 34). Em Pereira (2003, p. 198-199), encontram-se alguns relatos de adolescentes que justificam a inclusão dos fatores de risco para o envolvimento com drogas, acima descritos: *“Se você não bebe e eu te chamo, às vezes você vai. É a influência”*; *Ficar na rua. Todos fumam e se você ficar na rua vão te oferecer. Os amigos vão te oferecer”*.

Sudbrack (2003) aponta que o consumo de drogas por jovens é iniciado cada vez mais cedo, quando também passam a receber fortes influências dos valores do tráfico, por meio da cultura da violência e da lógica do combate, na rotina da comunidade. Sobre os contextos de exclusão social, onde a rede de distribuição da droga se configura como um mercado promissor, Carreiro (2001) aponta que a não criação de serviços nos campos da saúde, da educação e da

infra-estrutura urbana, além de um aumento no sistema e na força de repressão da polícia para os segmentos mais pobres, ignorados pelo Estado, repercutem na percepção desses segmentos sobre a falta de reconhecimento e abandono. Nesses territórios esquecidos pela cidadania, o tráfico de drogas ganha amplitude significativa. Sendo assim, foi incluído um fator de risco relacionado à **presença de tráfico na comunidade:** “Existem traficantes perto de onde eu moro” (item 38); “Na minha comunidade a droga é vendida/ repassada por crianças ou adolescentes” (item 55).

Esses fatores de risco procuram dimensionar o que Zaluar e Leal (2001) explicitaram como “*o que provoca violência no bairro*” (p. 13), ou seja, as atrações e influências que as quadrilhas de tráfico e as galeras exercem sobre os jovens na direção da violência e tráfico, uma vez que os adolescentes ainda não possuem “*autonomia moral*” (p. 13). Ainda sobre a presença de gangues e falta de opção de lazer e acesso à cultura na comunidade, foi incluído um fator de risco para o envolvimento com drogas referente à **presença de violência na comunidade:** “Na minha comunidade há gangues.” (item 57).

Sobre a proteção oferecida à comunidade, destacamos a dimensão do controle da oferta e da demanda, no âmbito da prevenção ao envolvimento com drogas na adolescência, acrescentando um fator de proteção referente ao **controle da oferta de drogas e ações de prevenção sobre a demanda na comunidade:** “Na comunidade existe um bom controle da venda de drogas ilegais” (item 80); “Na minha comunidade há ações de prevenção ao envolvimento com drogas” (item 48). “Existe controle da venda de álcool e tabaco para adolescentes na comunidade” (item 61). “Na minha comunidade há palestras e informações sobre drogas” (item 64). Em relação ao trabalho de prevenção na comunidade, não procurou-se identificar, nos itens, as instituições que poderiam ser responsáveis, tais como: postos de saúde, escola, associações e organizações não governamentais, instituições públicas, privadas ou religiosas. No entanto, entende-se que todas elas podem contribuir para tal aspecto protetivo. Albertani e cols., (2006) discutem a prevenção na comunidade como um dos eixos dentro das ações conjuntas para promoção de saúde, sendo que a comunidade se constitui

como espaço de pertença dos adolescentes e de outros atores sociais, tais como: líderes religiosos, comunitários e grupos de jovens.

Destaca-se a relação entre religião e uso de droga, apontada pelo estudo realizado por Dalgalarondo, Soldera, Corrêa Filho & Silva (2004), que evidenciou uma forte associação entre o menor uso de drogas entre adolescentes e a presença de uma educação religiosa na infância, assim como o pertencimento a religiões que condenam o uso de drogas. Os autores discutem que a adesão a uma denominação religiosa e o envolvimento com padrões de religiosidade implica na adesão de um conjunto de valores, símbolos, comportamentos e práticas sociais, dentre eles a aceitação ou recusa ao uso de álcool e outras drogas. Esse fator de proteção não foi contemplado no questionário e sobre ele serão realizadas algumas sugestões no próximo item deste capítulo.

### **3.5. Comentários e sugestões**

*Neste tópico serão apresentados alguns comentários sobre o instrumento e sua aplicação pelos educadores na experiência piloto. Em seguida serão apresentados alguns comentários e sugestões sobre o instrumento, a partir da experiência piloto de aplicação.*

O fato da consigna ser lida e assinada pelo educador trouxe proximidade e pessoalidade à atividade. Além disso, no convite há uma definição sobre ‘drogas’ que foi acrescentada após uma experiência na etapa inicial, na qual a maioria dos alunos da turma referiram não considerar maconha como sendo uma droga. Sendo assim, observou-se que, após incluir a definição na experiência piloto, foram registrados dois comentários e considerou-se que a definição foi suficiente:

*“Aqui fala que droga é cigarro, álcool” (adolescente turma A).*

*“Envolve tudo, né. Álcool, cigarro, merla, maconha...”. (adolescente turma A).*

O **convite**, ao final, traz em destaque a informação sobre o anonimato do aluno. Na turma B, o educador ainda reforçou: “*Ninguém precisa colocar o nome, ninguém sabe quem é. Por isso vale a nossa honestidade e tranqüilidade na resposta*”. Consideramos que foi importante o professor ter ressaltado esse aspecto, ampliando a compreensão dos alunos sobre o anonimato e seus desdobramentos na hora de realizar as atividades.

Na **parte I** do instrumento, os dois educadores apresentaram dúvidas quanto à definição de ‘*comunidade*’ e dos elementos que fazem parte desse contexto da rede social. Diante dessa dúvida, os educadores referiram:

“*Comunidade é um amigo, um vizinho que nos interessar*” (educador

B)“*A comunidade são os vizinhos*” (educador A)

Nas duas turmas, houve interferência da pesquisadora para ampliar a inclusão de outros elementos no contexto da comunidade:

“*Comunidade também pode ser a igreja, o clube, a associação de moradores, vizinhança*”.

“*A comunidade pode ser vizinhança, uma igreja que vocês freqüentem, associação de moradores, de esportes*”.

Observou-se que, mesmo tendo se apresentado previamente (durante o treinamento e no manual entregue para o educador B) alguns elementos que poderiam ser incluídos no contexto da comunidade, os educadores não se apropriaram da definição em um primeiro momento. No entanto, o educador **A** teve oportunidade de esclarecer outro aluno, após a explicação da pesquisadora em sala de aula, ampliando sua definição nesta segunda ocasião:

“*Comunidade é sua vizinhança, a igreja, os lugares que você freqüenta perto da sua casa*”. (educador A)

Outra dúvida apresentada por um dos educadores foi quanto à distribuição dos elementos na rede social, em termos de grau de intimidade e proximidade. O Educador **B** entendeu que a

proximidade era física e não relacional, mesmo estando explícitas nas instruções do preenchimento do mapa:

*“Por exemplo, meu tio é uma pessoa importante, mas não tá próximo na minha família por que tá bem distante de mim, mora em outro estado”.*  
(educador B)

O educador A não apresentou esse tipo de dúvida e procedeu com as explicações sobre a distribuição dos elementos da rede social sem necessidade de maiores esclarecimentos ou interferências da pesquisadora. Todas as questões e dúvidas dos alunos sobre o conteúdo dessas duas primeiras atividades foram resolvidas pelo educador com algum apoio e orientação da pesquisadora. Ressalta-se que os pontos que os educadores apresentaram dúvidas já haviam sido abordados no momento da apresentação do instrumento em seu treinamento e no manual entregue para o Educador B. As duas situações apresentadas refletem a importância da aplicação inicial do instrumento ser realizada em conjunto entre o educador e um orientador.

Na **parte II** do instrumento observou-se que as instruções para o cálculo dos escores dos fatores de risco e de proteção não estavam claras, tendo sido difícil para um dos educadores e para alguns alunos compreenderem que o cálculo se relacionava às respostas dadas no questionário de 80 questões sobre fatores de risco e proteção. Dessa forma, acrescentou-se na parte II do instrumento uma página inicial com um modelo de como calcular e representar graficamente os escores encontrados no domínio individual. Essa página já está inclusa na versão final do instrumento, previamente apresentada.

Outra dúvida, referente ao conteúdo da **Parte II** do instrumento, ocorreu com os alunos e o educador da turma **A**, sobre o significado dos escores obtidos em “situação de risco” e “situação de proteção”. Diante dessa situação, incluímos um pequeno texto ao final da segunda parte (já apresentado na versão final do instrumento e utilizado com a turma **B**), contendo uma breve

explicação sobre “situação de risco” e “situação de proteção” para o envolvimento com drogas. Nesta segunda turma, não foram registradas dúvidas dessa natureza.

Sugere-se que, no instrumento, sejam **incluídos os seguintes fatores de risco/ proteção:**

- No **âmbito da escola** não há um fator de proteção sobre a presença de motivação e engajamento do aluno em relação à sua experiência de aprendizagem, à presença de desafios e estímulos intrínsecos às atividades acadêmicas realizadas na escola. Esse fator de proteção é apontado na literatura (Moraes, 2004) e foi referido pelos alunos que participaram da pesquisa na experiência inicial de aplicação, em uma das turmas. Além disso, Teixeira (2003) apresenta resultados acerca da relação entre pressão escolar e sentimentos relacionados ao suicídio entre adolescentes escolares. Dessa forma, sugere-se que seja incluído um fator de proteção sobre as **experiências positivas e a motivação do adolescente em relação ao aprendizado na escola**, bem como um fator de risco referente à **pressão sofrida e ao baixo desempenho nos estudos**.

- No **âmbito da comunidade**, sugere-se que seja incluído um fator de proteção referente à **inserção do adolescente em comunidade religiosa e o desenvolvimento da espiritualidade**. Essa sugestão decorre da experiência de debate com a turma B, na qual o educador abordou esse fator de proteção, seguido de outros alunos. A literatura também confirma esse fator como protetivo.

A seguir, destacam-se alguns comentários de educadores e alunos sobre o instrumento:

*“Bom, eu achei bastante interessante, pude me identificar em alguns itens (...)”.* (Aluno turma B)

*“Achei legal, bacana, pois assim pudemos nos conhecer melhor, sobre os riscos e proteção na escola, comunidade, amizades, foi bem bacana”.*  
(Aluno turma B)

*“Eu achei super interessante e agora eu vejo que as drogas estão mais perto do que imaginava”. (Aluno turma B)*

*“Eu não gostei porque estava muito trabalhosa”. (Aluno turma B)*

*“Eu acho que foi bastante apropriado. Assim, bem no nível deles, e eles não tiveram dúvidas, foi bem na linguagem deles e a gente foi explicando, foi fazendo com eles. E acho que foi assim, tudo de acordo com o que eles estão vivendo, bem de acordo com a vida deles. Foram perguntas práticas e que não teve, em momento algum teve dúvidas sobre as perguntas. É o que o adolescente vive. Eram perguntas bem no nível, bem próximas (...)”. (Educador turma A)*

Ao final do processo de desenvolvimento do instrumento e de sua aplicação piloto, considera-se que seu conteúdo e estrutura são de fácil compreensão para educadores e alunos, sendo necessário que o educador, para utilizá-lo, se aproprie da proposta em seus pressupostos teóricos e epistemológicos, em sua estrutura e possibilidades de exploração. Dessa forma, sugere-se a utilização do manual (ANEXO 8), além da instrução e do acompanhamento do educador, por um orientador, em suas primeiras experiências com os alunos. Os resultados obtidos sobre o processo de apropriação dessa proposta pelo educador serão abordados no capítulo subsequente.

## Capítulo 4 – A abordagem dos fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência

A abordagem do tema junto aos adolescentes poderá ser desenvolvida em dois níveis de intervenção:

- abordagem individual: reflexão pessoal
- abordagem grupal: construções reflexivas do educador com a turma

Apresentaremos neste capítulo os dois níveis de abordagem, ambos sendo aspectos referentes à intervenção preventiva propriamente dita, que se desenvolve a partir da avaliação das redes sociais.

### 4.1 Abordagem individual: reflexão pessoal

Como promover um processo de reflexão pelo adolescente a partir dos resultados da avaliação pessoal?

A **abordagem individual**, *Parte I (Mapeando minha a rede social e refletindo sobre algumas situações da minha vida...)* e *Parte II (Avaliando o quanto estou em risco ou protegido para o envolvimento com as drogas, em minha rede social...)* do instrumento, é realizada pelo próprio adolescente, constituindo um processo de auto-avaliação. A abordagem individual se dá na interação do adolescente com o instrumento em suas diferentes etapas. Objetiva-se mobilizar um processo reflexivo pessoal, que se inicia na projeção das relações pessoais no mapa de redes sociais do adolescente, onde ele poderá entrar em contato com a forma como se distribuem seus vínculos, sobre os diferentes níveis de intimidade presentes nas suas relações sociais, bem como a quantidade de pessoas, a reciprocidade das relações e assim por diante.

O nível de aprofundamento nessa etapa ocorrerá conforme as possibilidades e disponibilidade do adolescente diante dessa tarefa, uma vez que ele não possui um interlocutor, além do instrumento, para direcionar seu processo reflexivo. O processo reflexivo é continuado ao longo das seis questões sobre as funções da rede social, sendo que a

resposta a ser dada pelo adolescente se refere às pessoas que desempenham tais funções. Dessa forma, ele pode conhecer, reconhecer e nomear os diferentes papéis desempenhados por elementos de sua rede social.

A reflexão pessoal continua por meio das respostas ao questionário sobre fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência. Este momento envolve um aquecimento sobre as diversas situações presentes nas redes sociais dos adolescentes que podem contribuir para o seu envolvimento com as drogas. Esta atividade culmina com a parte II, sobre os resultados referentes ao questionário. A pontuação é feita pelo próprio adolescente em contato com o instrumento. Esse foi um dos motivos pelos quais se optou pela quantificação desses resultados e pela sua representação gráfica. Entendemos que, dessa forma, o adolescente possui mais de um recurso, além da qualidade da informação, para se apropriar das situações que podem colocá-lo em risco e protegê-lo do envolvimento com drogas.

Ao final dessa etapa há uma breve explicação por escrito sobre o significado dos resultados referentes a “situação de risco” e “situação de proteção” do envolvimento com drogas na adolescência.

Como essas duas primeiras partes se referem a um processo auto-reflexivo e auto-avaliativo do adolescente, não cabe que seus resultados individuais sejam abordados diretamente pelo educador, e tampouco expostos diante de toda a turma. Sendo assim, foi acrescentada uma breve explicação por escrito, no instrumento, ao final da segunda parte, sobre o que significam os escores obtidos. Sugerimos, ainda, que nesse momento o educador proponha que os alunos compartilhem em duplas, conforme afinidade dos próprios colegas, os resultados obtidos individualmente.

O educador poderá também tecer comentários sobre os diferentes tipos de resultados, exemplificando e ilustrando com situações fictícias. Essa exploração pode ser útil e

interessante como forma de ilustrar com a turma a configuração dos fatores de risco e proteção na rede social, sob uma ótica sistêmica. Para tanto, é necessário que o educador ou outro profissional que vá realizar essa atividade esteja bem preparado para utilizar a pontuação obtida, de forma sistêmica, sempre procurando compreender o que se configura como risco e proteção em cada contexto e na rede social, de forma mais ampla. Na sala de aula, deverá sempre promover um diálogo reflexivo com os alunos que, aos poucos, podem colocar-se pessoalmente. Caso isso ocorra, a discussão deverá sempre privilegiar a integração dos fatores em seus respectivos contextos da rede social. Os questionamentos dos próprios alunos enriquecerão a compreensão de cada um sobre si mesmo, se bem orientados.

Para o desenvolvimento dessa abordagem sistêmica, foi contemplado o contexto de sala de aula como espaço de uma abordagem do aluno pelo educador, sem identificação ou exposição pessoal. A abordagem individual deverá respeitar o anonimato, realizando-se em forma de auto-avaliação, numa mobilização a ser dirigida pelo educador. Uma das possibilidades para o educador seria apresentar casos modelo ou exemplos, para que os alunos compreendam como utilizar as informações e as pontuações alcançadas.

A experiência piloto revelou que os alunos ficaram muito interessados e mobilizados com a possibilidade de obter seu gráfico (mapa) pessoal. Ficam curiosos e tendem a procurar diagnósticos ou diagnosticarem os colegas como “em risco” para drogas. Nesse sentido, o educador precisa saber conduzir esta auto-reflexão de forma a relativizar os fatores de risco e os de proteção.

A experiência piloto, ainda apontou para uma diversidade de situações a serem conhecidas e exploradas pelo educador, a partir da proposta. Vale salientar que o confronto dos resultados obtidos, pelo próprio adolescente, torna-se fundamental, uma vez que os fatores de risco e proteção se configuram de forma única na rede social de cada adolescente. Nesse sentido, o diálogo é central para a compreensão e aproveitamento dessa proposta.

#### **4.2. Abordagem grupal: construções reflexivas do educador com a turma**

Dentro desse tópico, procuramos responder à seguinte questão: *Como o educador pode explorar os resultados obtidos pelo instrumento numa abordagem coletiva, junto à turma?*

Sobre os resultados da parte III do instrumento (“*Conhecendo sobre os fatores de risco e os fatores de proteção mais freqüentes na turma..*.”) referentes à pontuação da turma, o educador deverá utilizá-los para subsidiar e orientar o debate em sala de aula. Esse resultado deve ser socializado com a turma, para que os adolescentes possam conhecer os fatores de risco e de proteção relatados pelos colegas que, reunidos, permitem o que denominamos de perfil do grupo. Essa socialização dos resultados pode ser feita com o professor ditando os escores da turma para cada item, sendo que os adolescentes usam a terceira parte do instrumento para anotar os resultados coletivos e se apoiar no debate.

A condução do debate pode ser realizada pela exploração dos resultados obtidos pela turma. Devem ser considerados, não somente as situações mais freqüentes, mas todas as situações assinaladas no conjunto, deixando a critério do grupo, em um primeiro momento, ressaltar as situações de risco e de proteção, as que mais chamaram sua atenção.

O educador aprofunda com a turma um debate participativo sobre como essas situações podem promover a proteção ou favorecer o envolvimento com drogas na adolescência. Nesse sentido, o papel do educador é o de mediar o debate sobre os diferentes pontos de vista que surgirem na turma.

No debate, o educador deve assumir o papel de incentivar que os próprios adolescentes estabeleçam as relações entre os fatores de risco e proteção presentes na turma com o envolvimento do adolescente com drogas. Nesse caso, o mediador tem o papel de incentivar a participação dos alunos, manter a condução de reflexão em torno dos fatores de risco e proteção, além de ressaltar as relações estabelecidas pelos adolescentes entre os fatores de risco e de proteção com o envolvimento ou não envolvimento com drogas. Esse olhar deve

conectar as diferentes visões apresentadas pela turma, em um pensamento não linear ou disjuntivo; ao contrário, um pensamento que procure acompanhar a complexidade em cada situação dentro da diversidade do grupo.

A esse debate, podem e devem seguir outros, uma vez que a prevenção se dá no cotidiano da escola. Além disso, por se tratar de uma situação de avaliação e intervenção para promoção das redes sociais, o educador pode desdobrar essa atividade em outras no contexto da sala de aula, dentro do currículo disciplinar, em atividades da escola junto aos pais e comunidade. O objetivo seria levar as informações levantadas nesse processo para outros atores da escola, compartilhando os riscos e os potenciais da rede social dos adolescentes para a prevenção.

Sobre a abordagem grupal, ilustramos com a apresentação dos resultados do estudo piloto sobre a pontuação de cada uma das turmas participantes, acerca dos fatores de risco e proteção presentes na rede social. Essa ilustração demonstra como o educador entra em contato com o perfil da turma e como essa proposta de quantificação pode mobilizar para uma primeira abordagem acerca desses itens, uma vez que aponta para a realidade da turma enquanto grupo.

### **Pontuação da turma A (18 alunos)**

<b>Família: fatores de risco</b>	<b>TOTAL</b>
20. Sou motivo de desentendimentos ou confusões na minha família.	4
22. Na minha família tem gente que usa muito álcool, tabaco ou remédio para relaxar.	9
31. Há violência na minha família.	1
37. Não tem ninguém na minha família que coloque limites para mim e que eu respeite.	3
40. Sinto que minha família não tem nada de bom para me oferecer.	2
54. Há pessoas na minha família que fazem uso de drogas proibidas por lei.	2
60. Os conflitos na minha família impedem a comunicação entre as pessoas.	6
72. A minha família é muito rígida e não há possibilidades de negociar as regras.	5
75. Sinto-me isolado ou solitário na minha família.	5
78. Sinto que minha família me vê de forma negativa e está desistindo de mim.	1
<b>Família: fatores de proteção</b>	<b>TOTAL</b>
2. Meus pais sabem exercer a autoridade com carinho.	11
8. Minha família confia no meu potencial para vencer na vida.	16
17. Eu sei que posso contar com meus parentes próximos ou distantes.	13
25. Eu respeito os limites e regras estabelecidas pelos meus pais ou responsáveis.	16
27. As pessoas da minha família cuidam da saúde.	16
29. Sinto que minha família me ama e se esforça em me ajudar.	14
46. Sinto-me próximo dos meus irmãos e/ou primos.	14L
67. Tenho espaço na minha família para dialogar sobre os conflitos.	17
69. Na minha família tem alguém bem informado sobre as drogas, com quem eu possa conversar.	14

70. Minha família me vê de maneira positiva, tem uma boa imagem de mim.	17
<b>Escola/Trabalho: fatores de risco</b>	<b>TOTAL</b>
4. A minha escola e família estão distantes ou em conflito.	6
6. Na minha escola os professores são insensíveis aos alunos.	1
13. Tenho relacionamento próximo com alguém que distribui droga na escola.	1
18. Sinto-me excluído na minha escola.	4
30. Os educadores não se interessam muito pelos alunos e pela escola.	1
50. Sou visto como marginal pela escola.	2
51. Convivo com colegas que usam drogas dentro da escola.	5
56. Sinto-me pressionado a trabalhar ou fazer algo desagradável para ganhar dinheiro.	2
58. Percebo que na escola as regras funcionam somente para os alunos.	7
73. Sinto-me em risco no ambiente escolar.	4
<b>Escola/Trabalho: fatores de proteção</b>	<b>TOTAL</b>
11. A escola se preocupa sobre o consumo de drogas entre os alunos.	12
21. Os limites e as regras na escola estão claros para mim.	15
24. A minha escola realiza bons programas de prevenção sobre as drogas.	13
36. A polícia auxilia na segurança nas redondezas da escola.	9
41. Na minha escola existe respeito na relação entre aluno e educador.	10
47. Sinto-me valorizado e fazendo parte da escola.	13
49. Sinto-me protegido no ambiente escolar.	9
62. Os alunos reconhecem a autoridade e obedecem aos educadores e funcionários.	5
65. Tenho oportunidades para realizar curso ou estágio profissionalizantes.	8
66. A minha família coopera com minha escola.	11
<b>Amizades/Namoro: fatores de risco</b>	<b>TOTAL</b>
12. Sinto que é difícil confiar nos amigos.	8
14. Meus amigos são agressivos com pessoas de fora do grupo.	5
15. Meus amigos usam drogas.	2
16. Meus amigos aprovam o uso de drogas.	2
32. Meus amigos agredem uns aos outros.	2
39. Meu namorado(a)/ficante usa drogas.	1
68. Eu me sinto pressionado pelos meus amigos a fazer coisas que não quero.	1
74. Meus amigos acreditam que algumas drogas não fazem mal.	6
76. Meus amigos me valorizam pouco.	2
77. Tenho amigos que me incentivam a usar drogas.	2
<b>Amizades/Namoro: fatores de proteção</b>	<b>TOTAL</b>
1. Meus amigos gostam de estudar e têm compromisso com os estudos.	7
3. Meus amigos têm projetos de profissão para o futuro.	11
5. Meus amigos praticam esportes.	8
7. Consigo manter minha opinião própria dentro do meu grupo de amigos.	15
9. Meu namorado(a)/ficante me incentiva a não usar drogas.	13
10. Sei que posso confiar em meus amigos.	10
26. Meus amigos valorizam o trabalho.	12
28. Meus amigos me incentivam a não usar drogas.	14
35. Meus amigos evitam freqüentar ambientes onde existem drogas.	13
71. Meus amigos valorizam e cuidam da saúde.	13
<b>Comunidade: fatores de risco</b>	<b>TOTAL</b>
19. Na minha comunidade, as pessoas não se importam umas com as outras.	10
33. A comunidade não se preocupa com a venda de álcool/ tabaco para adolescentes.	11
34. Sinto-me influenciado a usar drogas nos lugares que freqüento na comunidade.	1
38. Existem traficantes perto de onde eu moro.	7
44. Nos locais que freqüento na minha comunidade, há incentivo para o uso de drogas.	1
45. Nas opções de lazer que existem na minha comunidade há presença de drogas.	4
52. Onde moro sou visto como marginal.	2
55. Na minha comunidade a droga é vendida/ repassada por crianças ou adolescentes.	3
57. Na minha comunidade há gangues.	11
79. Na minha comunidade há poucas opções de lazer para o jovem.	8
<b>Comunidade: fatores de proteção</b>	<b>TOTAL</b>
23. Participo de atividades que ajudam minha comunidade.	5

42. Quando preciso, posso contar com serviços de saúde na minha comunidade.	6
43. Participo de projetos sociais ou de incentivo ao esporte para o jovem.	7
48. Na minha comunidade há ações de prevenção ao envolvimento com drogas.	10
53. Na minha comunidade há boas opções de lazer para o jovem.	5
59. Na minha comunidade há oportunidades para o jovem se expressar e se organizar.	8
61. Existe controle da venda de álcool e tabaco para adolescentes na comunidade.	6
63. Encontro opções de lazer sem drogas em locais da minha comunidade.	12
64. Na minha comunidade há palestras e informações sobre drogas.	7
80. Na comunidade existe um bom controle da venda de drogas ilegais.	3

### Pontuação da turma B (32 alunos)

<b>Família: fatores de risco</b>	<b>TOTAL</b>
20. Sou motivo de desentendimentos ou confusões na minha família.	3
22. Na minha família tem gente que usa muito álcool, tabaco ou remédio para relaxar.	14
31. Há violência na minha família.	4
37. Não tem ninguém na minha família que coloque limites para mim e que eu respeite.	3
40. Sinto que minha família não tem nada de bom para me oferecer.	0
54. Há pessoas na minha família que fazem uso de drogas proibidas por lei.	2
60. Os conflitos na minha família impedem a comunicação entre as pessoas.	7
72. A minha família é muito rígida e não há possibilidades de negociar as regras.	4
75. Sinto-me isolado ou solitário na minha família.	5
78. Sinto que minha família me vê de forma negativa e está desistindo de mim.	0
<b>Família: fatores de proteção</b>	<b>TOTAL</b>
2. Meus pais sabem exercer a autoridade com carinho.	29
8. Minha família confia no meu potencial para vencer na vida.	30
17. Eu sei que posso contar com meus parentes próximos ou distantes.	28
25. Eu respeito os limites e regras estabelecidas pelos meus pais ou responsáveis.	29
27. As pessoas da minha família cuidam da saúde.	26
29. Sinto que minha família me ama e se esforça em me ajudar.	32
46. Sinto-me próximo dos meus irmãos e/ ou primos.	30
67. Tenho espaço na minha família para dialogar sobre os conflitos.	26
69. Na minha família tem alguém bem informado sobre as drogas, com quem eu possa conversar.	27
70. Minha família me vê de maneira positiva, tem uma boa imagem de mim.	31
<b>Escola/Trabalho: fatores de risco</b>	<b>TOTAL</b>
4. A minha escola e família estão distantes ou em conflito.	3
6. Na minha escola os professores são insensíveis aos alunos.	2
13. Tenho relacionamento próximo com alguém que distribui droga na escola.	4
18. Sinto-me excluído na minha escola.	0
30. Os educadores não se interessam muito pelos alunos e pela escola.	3
50. Sou visto como marginal pela escola.	0
51. Convivo com colegas que usam drogas dentro da escola.	10
56. Sinto-me pressionado a trabalhar ou fazer algo desagradável para ganhar dinheiro.	2
58. Percebo que na escola as regras funcionam somente para os alunos.	13
73. Sinto-me em risco no ambiente escolar.	8
<b>Escola/Trabalho: fatores de proteção</b>	<b>TOTAL</b>
11. A escola se preocupa com o consumo de drogas entre os alunos.	28
21. Os limites e as regras na escola estão claros para mim.	30
24. A minha escola realiza bons programas de prevenção sobre as drogas.	19
36. A polícia auxilia na segurança nas redondezas da escola.	18
41. Na minha escola existe respeito na relação entre aluno e educador.	27
47. Sinto-me valorizado e fazendo parte da escola.	26
49. Sinto-me protegido no ambiente escolar.	23
62. Os alunos reconhecem a autoridade e obedecem aos educadores e funcionários.	17
65. Tenho oportunidades para realizar curso ou estágio profissionalizantes.	24
66. A minha família coopera com minha escola.	23
<b>Amizades/Namoro: fatores de risco</b>	<b>TOTAL</b>
12. Sinto que é difícil confiar nos amigos	8
14. Meus amigos são agressivos com pessoas de fora do grupo.	4
15. Meus amigos usam drogas.	5
16. Meus amigos aprovam o uso de drogas.	4

32. Meus amigos agridem uns aos outros.	5
39. Meu namorado(a)/ficante usa drogas.	1
68. Eu me sinto pressionado pelos meus amigos a fazer coisas que não quero.	1
74. Meus amigos acreditam que algumas drogas não fazem mal.	8
76. Meus amigos me valorizam pouco.	3
77. Tenho amigos que me incentivam a usar drogas.	4
<b>Amizades/ Namoro: fatores de proteção</b>	<b>TOTAL</b>
1. Meus amigos gostam de estudar e têm compromisso com os estudos.	17
3. Meus amigos têm projetos de profissão para o futuro.	21
5. Meus amigos praticam esportes.	22
7. Consigo manter minha opinião própria dentro do meu grupo de amigos.	31
9. Meu namorado(a)/ ficante me incentiva a não usar drogas.	25
10. Sei que posso confiar em meus amigos.	17
26. Meus amigos valorizam o trabalho.	25
28. Meus amigos me incentivam a não usar drogas.	24
35. Meus amigos evitam freqüentar ambientes onde existem drogas.	24
71. Meus amigos valorizam e cuidam da saúde.	26
<b>Comunidade: fatores de risco</b>	<b>TOTAL</b>
19. Na minha comunidade, as pessoas não se importam umas com as outras.	11
33. A comunidade não se preocupa com a venda de álcool/ tabaco para adolescentes.	14
34. Sinto-me influenciado a usar drogas nos lugares que freqüento na comunidade.	4
38. Existem traficantes perto de onde eu moro.	10
44. Nos locais que freqüento na minha comunidade, há incentivo para o uso de drogas.	1
45. Nas opções de lazer que existem na minha comunidade há presença de drogas	9
52. Onde moro sou visto como marginal.	1
55. Na minha comunidade a droga é vendida/ repassada por crianças ou adolescentes.	10
57. Na minha comunidade há gangues.	24
79. Na minha comunidade há poucas opções de lazer para o jovem.	14
<b>Comunidade: fatores de proteção</b>	<b>TOTAL</b>
23. Participo de atividades que ajudam minha comunidade.	16
42. Quando preciso, posso contar com serviços de saúde na minha comunidade.	17
43. Participo de projetos sociais ou de incentivo ao esporte para o jovem.	10
48. Na minha comunidade há ações de prevenção ao envolvimento com drogas.	11
53. Na minha comunidade há boas opções de lazer para o jovem.	18
59. Na minha comunidade há oportunidades para o jovem se expressar e se organizar.	15
61. Existe controle da venda de álcool e tabaco para adolescentes na comunidade.	10
63. Encontro opções de lazer sem drogas em locais da minha comunidade.	24
64. Na minha comunidade há palestras e informações sobre drogas.	9
80. Na comunidade existe um bom controle da venda de drogas ilegais.	11

### 4.3. Comentários e sugestões

A partir da experiência piloto, apresentamos uma proposta para a abordagem do educador junto ao aluno e à turma, nas dimensões individual e grupal, para a avaliação e a intervenção. A proposta se desenvolve dentro do contexto de sala de aula, ocorrendo pela interação educador/aluno e aluno/aluno. A coordenação dos processos de auto-reflexão individual e reflexão grupal mediada por um educador.

A metodologia aqui proposta deve fazer parte de um projeto maior da escola, para capacitação dos educadores e elaboração de projeto de prevenção único. Dessa forma, os

educadores estarão em rede e suas ações poderão ser discutidas com os pares e extrapolar a sala de aula em direção à comunidade escolar, às famílias e redondezas da escola.

A turma ou classe deve ser escolhida conforme o grau de vinculação do educador com os alunos, podendo ser aquela na qual o educador é o regente (existem algumas escolas que adotam essa forma de “apadrinhamento” de cada turma por um educador). Outro critério de escolha da turma pode ser pela possibilidade de ministrar aulas de conteúdos interdisciplinares ou conteúdos onde a proposta possa ser incorporada no currículo. Observamos em alguns casos, que desde o início, o educador deseja realizar a atividade nas turmas mais “problemáticas”. No entanto, acreditamos que uma primeira aplicação deve ser realizada em uma turma onde ele sinta-se mais à vontade e seguro.

Na parte III (*debatendo com a turma*), **o educador** apresenta para a turma o perfil do grupo (fatores de risco e proteção mais frequentes), por contexto (família, escola/trabalho, comunidade e amizades/namoro). Ele deve seguir com o debate, incentivando o diálogo entre todos os membros da turma, de forma circular. Ou seja, de uma maneira que o educador fique no papel de mediador e não daquele que deverá ter as respostas corretas ou as soluções para as situações colocadas.

O debate pode girar em torno da proposta de levantar sugestões dos alunos sobre os seguintes pontos:

- Como diminuir os riscos existentes nas redes da turma?
- Como potencializar e reforçar os elementos de proteção existentes nas redes?

Após esse processo com a turma, o educador deve discutir com o grupo de educadores e a direção da escola, sobre os principais fatores de riscos e elementos de proteção levantados, bem como as sugestões dadas pelos adolescentes para a potencialização da rede social na prevenção.

Poderá ser feito um perfil da escola ou do conjunto de turmas que participaram, levantando quais os fatores de risco e proteção são mais recorrentes para esse grupo de adolescentes. Essa contabilização pode ser feita pela soma dos escores de todas as turmas para cada item. Muitas possibilidades de intervenção poderão surgir, sendo importante que a escola se lembre que os projetos devem ser realizados em conjunto com os alunos, com as famílias e com comunidade mais ampla, envolvendo toda a escola.

Para avaliação das redes sociais e fatores de risco e proteção para envolvimento com drogas é fundamental que se tenha um tempo com a turma, em torno de 100 minutos, para que todo o instrumento seja lido e compreendido com tranquilidade, além de tiradas as dúvidas, respondido e os resultados calculados pelos adolescentes.

Para o cálculo do perfil da turma, ou seja, dos valores encontrados para o grupo em cada fator de risco e proteção, pode-se proceder de duas formas. Na primeira, a contabilização dos resultados pode ser feita em conjunto pela própria turma e nesse caso, o educador deve coordenar e viabilizar esse processo. Outra possibilidade é que o educador faça essa contagem e passe para os alunos os resultados obtidos e nesse caso o tempo demandado em sala de aula, diminui para essa atividade.

O tempo para debate, realizado em uma aula de cinquenta minutos, foi pouco e sugerimos que seja feito em uma aula mais extensa ou que se tome mais de um momento com os alunos. Sendo assim, as atividades demandam cerca de 4 aulas de cinquenta minutos desde o início à finalização do processo.

Sobre a **abordagem individual**, sugere-se que os resultados individuais obtidos pelos adolescentes possam ser compartilhados em duplas de alunos, conforme afinidades dos mesmos. Essa sugestão se justifica na medida em que os adolescentes, durante a experiência piloto de aplicação, freqüentemente se reportaram aos resultados dos colegas, tanto após o término da parte II do instrumento quanto durante seu preenchimento. Dessa forma, sugere-se que o

educador informe que durante o preenchimento e cálculo dos resultados individuais, trata-se de um momento para reflexão pessoal do adolescente e que, depois de terminado, eles poderão compartilhar e conversar sobre os resultados encontrados com os colegas que desejarem.

Ainda sobre a **abordagem individual**, vislumbra-se a possibilidade do educador ou psicólogo da escola ter acesso a alguns instrumentos respondidos por alunos que queiram conversar sobre os seus resultados pessoais. Essa proposta se justifica quando o vínculo entre educador e aluno seja de confiança, sendo esta uma demanda apresentada pelo adolescente.

A **abordagem grupal** caracteriza-se por uma abordagem de grupo, conduzida pelo educador, na sala de aula e com apoio do perfil da turma. O educador se mantém no papel de mediar as trocas que ocorrem no grupo, favorecendo com que todos se coloquem e o tema seja debatido. Considerar a turma como um grupo é uma mudança paradigmática para o educador acostumado a considerar os alunos em conjunto, mas não formando um sistema. Dessa forma, é importante a orientação próxima a esse educador de forma a ajudá-lo na construção desse lugar e relação com a turma.

Na experiência piloto, observou-se que as abordagens individual e grupal possibilitaram um **processo de reflexão pessoal do adolescente**:

*“Achei interessante, pois sendo assim nos deixa mais ciente dos perigos que enfrentamos na escola, casa, família”. (aluno turma B)*

*“Eu achei muito legal porque nos ajudaram muito a entender melhor como é esse mundo das drogas”. (aluno turma B)*

Além disso, a abordagem, como um todo, permitiu uma **modificação na relação entre educador/ aluno e aluno/ aluno**, o que abre espaço para uma série de intervenções que extrapolam o papel do professor enquanto mero transmissor de conhecimentos e, do aluno, enquanto receptor passivo:

*“(...) Eu acho que eu conheci muito mais meus alunos agora. E apesar de ter sido algo no anonimato, algo que foi feito no anonimato, eu conheci muito os meus alunos. Assim, principalmente nos debates (...) muitos se abriram e realmente foi aí que eu vi o que o adolescente pensa o que ele sente(...)” (Educador A).*

*“O aluno participar (...) Isso foi muito bom, relato de alunos né, teve a oportunidade de cada aluno, apesar de ter sido poucos, de dar suas opiniões (...)” (Educador B)*

*“Acho que o debate sobre as drogas contribui para a nossa interação aluno/ aluno, a turma recebeu como uma palavra de força, pois muitos estavam em risco”. (Aluno)*

*“(...) e com o debate vi que pessoas passam por situações aparente às minhas e discutir sobre elas me fez ver as coisas de outra forma, (...) e também passei a conhecer melhor meus colegas de sala e suas relações familiares, convivências e o que eles pensam em relação às drogas”. (Aluno)*

Ao longo desse processo, observou-se a tomada de consciência do professor em seu **papel mais amplo de educador:**

*“Você tem que ser um educador e não só professor. Você não tem só que transmitir conteúdo, você tem que transmitir cidadania pro seu aluno, então tem que ter essa proximidade. Por isso foi interessante eu ter aplicado, né? (referindo-se ao instrumento de avaliação das redes sociais e fatores de risco e proteção) Porque eu tenho essa proximidade com os meus alunos”. (Professor A)*

Nas duas turmas que participaram da aplicação piloto, os educadores solicitaram que a pesquisadora conduzisse o debate, pois não se sentiam seguros. **Sobre o manejo da abordagem grupal,** observou-se, na experiência piloto, que os educadores assumiram uma postura próxima à de *orientador*, alternando com o silêncio, como sendo o espaço para o

adolescente falar, se expressar. Compreendeu-se que o educador tende a assumir uma postura predominantemente de orientação da turma. Essas impressões foram confirmadas pelos educadores participantes:

*“(...) Ah eu me senti como anjo protetor, sabia? (...) Na questão do debate, quando eles começaram a fazer aqueles questionamentos e colocar aquelas idéias deles eu me senti um pouco até mãe, o educador é isso também. (...) Deu vontade assim de dar conselho, de aconselhá-los”.* (Professor A)

*“(...) se a pessoa está bem preparada ele vai encaminhar o debate direitinho, vai carregando a turma pra debater sobre o assunto e não desviar o assunto”.* (Professor B)

Outro aspecto se refere ao **papel do educador** dentro do modelo pedagógico tradicional, como transmissor de conhecimentos, aparece como sendo um dos pontos a serem considerados para a apropriação da presente proposta de abordagem grupal pelo educador. Ou seja, suas possibilidades para entrar em um processo de construção conjunta do conhecimento com o aluno:

*“(...) Infelizmente a gente vê que muitos educadores se esquivam desse papel de educador, né? Que é a questão da proximidade. Só fica naquela questão de eu devo dar o conteúdo, o meu dever é dar o conteúdo, mas é só isso, mas a gente não vê, a maioria não vê o papel dele uma questão assim, que o papel dele é muito mais ampliado”.* (Professor A)

*“(...) o meu papel é passar conteúdo. Eu acho que assim, pela realidade que vivemos... não tem jeito de fugir dessa realidade (...)”* (Professor A)

*“Como a gente trabalhou um projeto multidisciplinar, a gente trabalhou drogas, mas ficou aquela coisa de algo muito científico, sobre drogas e tudo. Foi muito formal. A questão do informal que a gente fez através do instrumento foi algo muito enriquecedor, porque eu vi ali que é um instrumento poderosíssimo essa questão do debate. Um instrumento*

*poderosíssimo pra que eles se abram e falem de si. Você viu que demora um pouco pra eles se abrirem, mas depois quando se abrem é um atrás do outro, né?” (Professor A)*

A construção do **papel de educador**, dentro de uma postura de autoridade/ verticalidade na relação com o aluno e no contexto de sala de aula pode levar a dificuldades em se colocar numa posição mais horizontal na relação com o aluno, de construção conjunta do conhecimento. Nesse caso, o educador reconhece como a sua atuação fica limitada diante de situações e temas de maior complexidade, que fogem ao currículo de ensino, uma vez que suscitam maior angústia. Essa angústia foi percebida como sendo decorrente do próprio papel e lugar que ele, tradicionalmente, assume na relação com o aluno:

*“(...) Eu penso que o educador, como ele geralmente está nesse papel de dar o conteúdo, de dar informação, de ensinar alguma coisa... (...) fiquei pensando que poderia ser um pouco difícil estar nesse lugar de promover um debate, uma conversa, justamente por ele se sentir um pouco na obrigação de assumir, de ter que assumir esse lugar de quem vai dar as respostas, de quem vai dar as soluções (...) Você acha que isso tem a ver com a dificuldade que você sentiu?” (Pesquisadora)*

*“Totalmente, totalmente! (...) Porque o professor ele quer se sentir, né, o dono da solução, o dono: - ‘ah, que solução eu vou dar’ (...). - ‘Poxa, ele tá com esse problema’... (...) Eu tenho que estar com a resposta na ponta da língua. (...) - ‘Quais as soluções que eu vou dar?’ (...) Eu me senti assim, contra a parede. ‘Os alunos vêm com várias questões e eu vou ter que saber responder todas, e se eu não souber?’ Como tem muitas ali, como é que eu vou fazer? Que conselho que eu vou dar pra um aluno que não conversa com os pais?”. (Professor A)*

Os educadores que participaram da pesquisa estavam em contato com a teoria e o modelo sistêmicos de prevenção do envolvimento com drogas na adolescência. No entanto, por meio do relato desses educadores percebeu-se a apropriação de algumas dessas idéias e, ao

mesmo tempo, uma confusão e ambigüidade entre alguns conceitos e os seus desdobramentos na prevenção.

Sobre a **perspectiva relacional da drogadição**, observou-se que apesar da apropriação desse olhar, ao mesmo tempo ainda aparece a ideologia centrada no controle do produto e do modelo do medo para a prevenção:

*“Eu acho que é por aí mesmo, através das relações mesmo, porque a droga vem através de que? Dos seus relacionamentos, seja até dentro de casa, se você tá vendo seus pais se drogarem ou beberem ou fumarem ou usarem drogas, ou através do relacionamento mesmo com os amigos, da comunidade, da escola, principalmente na escola a gente vê muito (...).”*  
(Professor A)

*“Porque a gente descobriu a rede de cada aluno, quais são as suas convivência mais próxima ou menos próxima com as drogas, o convívio familiar, isso foi importante. (...) poderia ser proibido até venda de refrigerante, porque eles, incentivados pelos traficantes lá fora, eles trazem bebidas dentro das garrafas de coca-cola, enganando todo mundo (...).”*  
(Professor B)

Os educadores se **apropriaram da proposta de intervenção em rede para a prevenção**. Sendo assim, sobre a teoria e prática de redes sociais, como paradigma para a prevenção, apresentamos as seguintes falas:

*“Não pode fingir que nada está acontecendo. Eu acho que a gente tem que sensibilizar os educadores sim, a gente tem que fazer projetos. Tem que chamar: olha, vamos fazer um projeto”. (Professor A)*

*“(...) Partir daí pra um projeto maior que inclua todos os professores, que inclua toda a escola, porque não dá pra realizar um projeto individualizado. Eles têm que estar comprometidos”. (Professor A)*

*“Olha, eu me senti (...) No dever de ativar a rede familiar”. (Professor A)*

*(...) é mais fácil repreender do que.... a visão antes é que a droga amedronta, e hoje não, o professor tem que saber que não é por aí, ele tem que chegar pro aluno e dar conduções de otimismo, participando com todos, com os outros professores, com a direção”. (Professor B)*

Percebeu-se, ao mesmo tempo, **uma apropriação** da proposta e do modelo sistêmico de prevenção ao envolvimento com drogas na adolescência, mas também uma **visão ainda dicotômica e linear** entre a droga e a saúde, relacionadas ao bem e ao mal, excluindo a dimensão da busca de prazer que também está envolvida no uso de drogas na adolescência:

*“(...). O ponto principal não é a escola combater a droga, é a escola ter seu espaço como... pra debater com relação à saúde principalmente. A saúde e não combater o drogado. O papel da escola não é esse, o papel da escola é educar. Isso que eu achei interessante como um dos objetivos principais, né?” (Professor B)*

*“Olha, eu me senti assim como um orientador nesse processo sistêmico (...) E não como chamam, o modelo do medo. (...) Essa que é a principal característica da parte sistêmica do processo (...) formar redes dentro da escola, pegando funcionários, inclusive funcionários alertando. Para que os funcionários participem do processo, observando e não ‘dedurando’ (...)”. (Professor B)*

*“Por que a gente primeiro para poder aplicar você tem que estudar, ver alguns problemas, tem que planejar e ver o que você quer atacar, se é a droga ou se é a saúde, manter o seu planejamento. Então, eu encaminharia, levaria o problema da droga como um mal e depois relacionaria com o problema da saúde que é fundamental: Sem droga, boa saúde, com droga, péssima saúde”. (Professor B)*

Sendo assim, diante da experiência piloto de aplicação, ficou clara a importância dos educadores conhecerem o paradigma sistêmico, a teoria e abordagem de redes sociais e o modelo de prevenção ao uso de drogas na adolescência, com o enfoque da educação para a saúde. No

entanto, ainda assim eles referem que é necessário um processo orientação do educador para que ele se aproprie com segurança dessa proposta.

Sobre o **processo de capacitação e de treinamento para apropriação dessa proposta pelo educador**, os dois professores que entraram em contato com o instrumento em sua versão final afirmaram a importância de **estarem envolvidos em um curso de capacitação dentro dessa proposta teórica e epistemológica**, bem como terem um **orientador presente** durante as diferentes etapas de aplicação do instrumento e exploração dos resultados. Eles referiram que o manual (ANEXO 8) não seria suficiente, sendo necessária uma referência para discussão e elaboração desse novo lugar para o educador junto aos alunos. Sendo assim, os dois professores ressaltaram os seguintes pontos sobre o processo para a apropriação da proposta, pelo educador:

*“Ele (educador) tem que estar aberto, tem que estar disposto. Segundo, é bom ele fazer o curso, o curso que nós fizemos, porque esse curso foi assim, me sensibilizou demais, e todos que fizeram estão bem sensibilizados. (...) eu acho que não caberia um manual não, eu acho que a pessoa teria que conversar, como você fez, mostrar o instrumento. Depois de isso posto, ele (educador) passaria pro aluno na maior tranqüilidade. (...) como é uma questão muito humana, acho que tem que estar junto. Tem que estar junto orientando, tem que tá vendo o resultado ali de perto. (...) Discutindo, porque se deixar na mão do educador ele não vai fazer. Não vai, não vai mesmo, sozinho não vai.”*  
(Professor A)

*“Ah, com certeza. Eu fiquei com vontade de fazer, de mediar (o debate). (...) Ah, eu tava me sentindo meio insegura ainda, eu tava. (...) não saber começar.(...) como conduzir. Uma coisa que eu faria numa boa agora. (...)foi uma coisa natural que eu vi, você soube mediar muito bem, você soube puxar. Quer dizer, a própria resposta do aluno... Entendeu? Ela te conduzia pra outra pergunta e assim por diante. Então foi uma coisa super espontânea, natural. (...) Eu vi, assim, que não tem porque eu ficar insegura nessas horas”.*  
(Professor A)

*“Um professor precisa se preparar. (...) tem que treinar (...) Somos nós mesmos que estamos fazendo o curso é que estamos nos alertando pra isso porque a maioria dos colégios, dos professores não estão preparados e precisam de especialistas na educação (...) através de leitura certa, através da modificação do ensino pedagógico, colocando esse curso no ensino pedagógico como peça fundamental do ensino pedagógico. (...) Hoje eu estou 60% (sessenta por cento) preparado, mas dá pra levar, aplicando mais umas duas vezes, me preparando e estudando um pouco mais (...) Ah não, só o manual não (...) Na hora do debate e na hora da aplicação, como foi a primeira vez, é importante que tenha uma pessoa certa, uma pessoa preparada (...) qualquer pergunta que por um acaso eu tivesse dúvida eu teria um orientador para responder com firmeza. (...) Muita segurança para o professor. Agora, com o passar do tempo né, o professor, tutor ou os itinerantes adquirem mais confiança né, e mais segurança. Mas tem que participar, para agente ficar mais seguro”.* (Professor B)

Observou-se também que algumas condições referentes ao contexto escolar podem viabilizar e dificultar a apropriação da proposta pelo educador. Destacam-se algumas condições do contexto educacional:

**• Mudança de escola pelo educador e a necessidade de mobilizar nova rede:**

*“Eu estou planejando um projeto aqui, pro próximo ano, interdisciplinar, que todos trabalhem com drogas. Não sei se eu vou continuar nessa escola, talvez eu mude de escola (...)”.*(Professor B)

**• Direção da escola que compartilhe da visão e perspectiva sistêmicas de prevenção:**

*“A direção (...) ela seria a principal peça pra participar desse curso por que os diretores e os coordenadores não participam, então deveria eles ser os primeiros a compreenderem os problemas da droga. (...) os professores e a direção tem que ficar atenta e se preparar para levar o problema para a*

*família no sentido de colaborar, isso que é o importante. Não colocar ele como um delinqüente, como antigamente se colocava, hoje tá dando uma abertura, a mente das pessoas estão se abrindo”. (professor B)*

**• Mobilização da escola e incentivo para os educadores participarem de projetos de prevenção da drogadição na adolescência:**

*“Eu acho fácil, tudo depende de quem se interessa, né, se eu me interessar é fácil, se eu não me interessar... quero dizer, é indiferente(...)”. (Professor B)*

No caso dessa pesquisa, os educadores envolvidos realizaram o curso de capacitação para educadores, sobre prevenção ao uso de drogas na adolescência, dentro da perspectiva sistêmica, onde foram trabalhados alguns aspectos da epistemologia e das teorias que embasam tal proposta. Além disso, entraram em contato com o instrumento, em conjunto com a pesquisadora, em todas as suas etapas de aplicação e exploração dos resultados. Observou-se que a construção do papel do educador dentro desse novo paradigma, o que se constitui um ponto fundamental dentro dessa proposta, precisa ser amplamente trabalhada para se alcançar um nível de empoderamento do educador na prevenção ao envolvimento com drogas na adolescência. Trata-se de um processo contínuo de revisão de conceitos, posicionamentos e do papel pelo educador, em rede com outros profissionais.

## CONCLUSÃO

### **As contribuições, as possibilidades e os desafios para o empoderamento do educador nessa proposta**

Neste capítulo serão apresentadas as conclusões sobre:

- Contribuições **teóricas** sobre a especificidade dos fatores de risco e de proteção para o envolvimento com drogas na adolescência;
- Contribuições **sobre a avaliação** de redes sociais e dos fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência, em dois âmbitos: avaliação individual e avaliação grupal;
- Contribuições dessa proposta **sobre a abordagem**, pelo educador, na prevenção da drogadição na adolescência;
- **Desafios e limitações** que se apresentam para esta proposta.

Como primeiro tópico de conclusão, apresentamos as **contribuições teóricas acerca dos fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência**, dentro da perspectiva relacional sistêmica e da prática de redes sociais. Sobre os fatores de risco e proteção desenvolvidos e traduzidos em itens para a formulação do questionário que compõe o instrumento, podemos traçar algumas temáticas gerais dentro de cada contexto da rede social, dentro das quais se agrupam os fatores.

Cada dimensão da rede social contém grupos temáticos dentro dos quais se agrupam os fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência.

A) **No contexto da família** encontramos três grandes temáticas horizontais que perpassam tanto os fatores de risco como de proteção, dentro dos quais estes se agrupam:

- **Pertencimento familiar.** Dentro dessa temática, destacam-se os **fatores de proteção** relativos a: reconhecimento, pelo adolescente, de um referencial de autoridade na

família; crédito e aposta da família no adolescente; disponibilidade de recursos de proteção na família nuclear e extensa; definição de subsistemas e fronteiras geracionais na família; afetividade positiva e apoio nas relações familiares. Os **fatores de risco** envolvem: ausência de expectativa do adolescente na relação com a família; abandono do adolescente pela família; ausência de referencial de autoridade na família; ausência de pertencimento familiar.

•**Comunicação familiar e resolução de conflitos.** Como **fatores de proteção**, essa temática abarca: possibilidades de diálogo como recurso para resolução de conflitos familiares; flexibilidade para negociação de regras na família; não triangulação do adolescente nos conflitos relacionais na família. Como **fatores de risco** essa temática abarca: padrões de comunicação falhos, dificultando a resolução de conflitos familiares; situações de violência na família; rigidez familiar; auto-culpabilização do adolescente pelos conflitos familiares.

•**Convivência com usuários de drogas na família e transmissão da cultura aditiva.** Dentro dessa temática, podemos incluir os seguintes **fatores de risco**: presença de familiares que fazem uso de drogas ilícitas; padrões familiares de cultura aditiva. Como **fatores de proteção** podem ser identificados: cuidados com a saúde como valor e regra familiar; acesso do jovem a informação segura, na família, sobre drogas.

**B) No contexto das amizades e namoro**, encontramos três grandes temáticas horizontais que perpassam tanto os fatores de risco como os de proteção, dentro das quais estes fatores se agrupam:

•**Pertencimento a grupo de pares.** Como **fatores de risco**, nesta dimensão, podem ser apontados: pouca valorização do adolescente pelos amigos; submissão à pressão do grupo; relações de desconfiança entre amigos. Como **fatores de proteção**, nesta dimensão, podem ser apontados: postura de autonomia diante do grupo; relações de confiança com pares; valorização do adolescente pelos amigos.

•**Características dos grupos de pares.** Como **fatores de risco**, nesta dimensão, podem ser apontados: participação em grupos com práticas de violência interna; participação em grupos fechados e com práticas de violência externa; pertencimento a grupos com comportamentos de risco diversos. Como **fatores de proteção**, nesta dimensão, podem ser apontados: convivência com amigos que valorizam estudo e atividades laborais; convivência com amigos que têm projetos e perspectivas para o futuro; convivência com amigos que apresentam comportamentos de valorização e cuidado com a saúde.

•**Veiculação da droga no contexto das amizades.** Como **fatores de proteção**, nesta dimensão, podem ser apontados: incentivo dos amigos/namorados para o não uso de drogas; esquiva de ambientes com presença de drogas pelos amigos; acesso a informações seguras sobre drogas entre os amigos; amigos não envolvidos com drogas. Como **fatores de risco**, nesta dimensão, podem ser apontados: convivência com usuários de drogas na rede primária (amigos/namorados); aprovação e/ou incentivo explícitos dos amigos para o consumo de drogas; circulação da desinformação sobre drogas entre as amizades:

C) **No contexto da escola**, encontramos quatro grandes temáticas horizontais que perpassam tanto os fatores de risco como os de proteção, dentro dos quais se agrupam:

•**Pertencimento escolar.** Em relação aos **fatores de risco** desta dimensão, apontamos: vivência de exclusão nas relações escolares; incoerência na exigência de cumprimento das regras na escola; ausência de relações de cooperação entre a família e a escola. Em relação aos **fatores de proteção**, destacamos: pertencimento e valorização do aluno pela escola; presença de regras claras e referências de autoridade na escola; relação de cooperação entre família e escola.

•**Relações educador–aluno.** Sobre os **fatores de risco**, podem ser apontados: insensibilidade e distanciamento na relação professor–aluno; frustração e pressão diante das

experiências de aprendizagem; desmotivação e desengajamento em relação às atividades escolares. Sobre os **fatores de proteção**, nesta dimensão, podem ser apontados: relações de respeito entre educador e aluno; experiências positivas de aprendizagem; estímulo e motivação para as atividades escolares.

•**O espaço da escola e fronteiras com a comunidade.** Como **fatores de risco**, identificamos: a escola como ambiente de risco; proximidade da rede de distribuição de drogas com a escola; relações com colegas usuários de drogas dentro da escola; *ausência de conhecimento e controle da escola sobre a presença de drogas*. Como **fatores de proteção**, apontamos: a escola como ambiente seguro e protetor; realização de programas de prevenção ao envolvimento com drogas pela escola; mobilização e conscientização para conhecimento sobre a realidade de consumo na escola.

•**Significação do trabalho.** Como **fator de risco**, nesta dimensão, destacamos: realização de trabalho em condições adversas, tais como: atividades ilícitas e trabalho infantil. Como **fator de proteção**: oportunidades concretas para inserção profissional do adolescente.

D) **No contexto da comunidade**, encontramos quatro grandes temáticas horizontais que perpassam tanto os fatores de risco como de proteção, dentro dos quais se agrupam:

•**Pertencimento comunitário.** Como **fatores de risco**, apontamos: exclusão e estigmatização do adolescente nas relações comunitárias; ausência de vínculos comunitários; ausência de recursos comunitários de assistência à saúde e bem-estar social. Como **fatores de proteção**, destacamos: protagonismo juvenil na comunidade; inclusão na rede de assistência e saúde; vínculos de solidariedade e cooperação na comunidade.

•**Lazer e cultura na comunidade:** Como **fatores de risco**, são destacados: ausência ou escassez de oportunidades de lazer saudável para o jovem; perda ou ausência de

referenciais culturais locais. Como **fator de proteção**, apontamos: oportunidades de lazer saudável na comunidade; valorização da cultura e manifestações populares locais.

•**Drogas e violência na comunidade**. Como **fator de risco**, destacamos: oferta de drogas sem controle e apelo ao consumo de drogas na comunidade; presença de tráfico na comunidade; presença de violência na comunidade. Como **fator de proteção**, apontamos: controle da oferta de drogas e trabalho com a demanda na comunidade; segurança e proteção na comunidade; distanciamento da rede de distribuição de drogas da comunidade.

A construção das **temáticas sobre os fatores de risco e proteção**, dentro de cada contexto da rede social, é útil na medida em que elas se tornam um eixo fundamental sobre o qual futuras alterações no instrumento poderão ser realizadas. Essas alterações se justificariam diante da necessidade de ampliação ou seleção dos itens do questionário, bem como adaptação dos mesmos a diferentes contextos e realidades sócio-culturais, ou, ainda, diante de possível estudo para sua validação psicométrica.

Sobre as **contribuições teóricas** acerca desse conteúdo, cabe destacar que os fatores de risco e proteção apresentados na literatura prévia não guardam especificidade sobre a questão da drogadição na adolescência. Sendo assim, os resultados deste estudo, sobre os aspectos teóricos apresentados, são de relevante contribuição na área da prevenção ao uso de drogas na adolescência, uma vez que embasam a intervenção para potencializar os fatores de proteção e minimizar os riscos, como prevê a legislação atual sobre drogas no Brasil.

Além disso, a **proposta de avaliação e abordagem dos fatores de risco e proteção** para o envolvimento com drogas mostrou-se pertinente ao contexto e clientela a que se destina, ou seja, adolescentes, educadores e escola. Sua pertinência se relaciona à linguagem, forma, conteúdo, formato para aplicação e proposta de avaliação e abordagem que dela decorrem. O material mostrou-se de fácil compreensão pelos adolescentes, desde que o condutor desse processo (o educador) esteja seguro para orientá-lo e esclarecê-lo.

Outra contribuição observada nos resultados se remete às **possibilidades para auto-avaliação, auto-reflexão e reflexão grupal**, dentro de uma atividade educativa e de caráter terapêutico. O recurso da quantificação dos resultados da auto-avaliação mostrou-se como mais um recurso para auxiliar o adolescente no processo de autoconhecimento. Sobre a quantificação dos resultados da turma como um todo, essa possibilidade mostrou-se uma ferramenta poderosa de mobilização para o debate entre os atores envolvidos. Sendo assim, os resultados desenvolvidos a partir deste estudo apontam para possibilidades de intervenções no âmbito **individual e grupal**.

Os resultados desenvolvidos a partir deste estudo apontam para possibilidades de intervenções no âmbito **individual e grupal**.

Como **intervenções individuais**, abrem-se perspectivas para identificação de situações de risco pessoais pelo próprio adolescente e construção da demanda para busca de apoio na orientação pedagógica e/ou no serviço de psicologia da escola. Esses profissionais, por sua vez, podem contar com o material produzido na atividade de auto-avaliação pelo adolescente, ou seja, o mapeamento da rede social deste adolescente e dos principais fatores de risco e de proteção. Assim, o educador, mesmo diante de situações complexas e de grande risco, pode vislumbrar possibilidades presentes na rede social do adolescente, as quais podem ser mobilizadas na ajuda ao aluno.

Como **intervenções grupais**, o debate em sala de aula mostrou-se uma atividade transformadora das relações aluno-aluno, aluno-educador, recaindo na mudança da qualidade das vinculações afetivas e da troca de informações sobre o tema. A tomada de consciência grupal sobre os aspectos relacionais da drogadição se mostra um primeiro passo para a construção de ações de prevenção na escola, conjuntamente com os alunos. Conhecer é o primeiro passo para intervir, e conhecer em conjunto pode ser o primeiro passo para a implicação do adolescente no projeto de prevenção na escola. No caso da escola piloto deste

estudo, a direção mostrou-se interessada na avaliação da realidade global da escola sobre os fatores de risco e de proteção mais prevalentes entre os alunos. Essa também é uma possibilidade do instrumento no âmbito da avaliação grupal. No entanto, a transposição da avaliação para a abordagem das situações identificadas na perspectiva da prevenção ainda se mostra um grande desafio.

A principal contribuição e, ao mesmo tempo, **desafio da proposta desenvolvida** está relacionada à abordagem dos alunos pelo educador, dentro da perspectiva sistêmica referida em *Abordagem comunitária e de redes sociais: um novo paradigma para a prevenção da drogadição* (Sudbrack, 2004a).

Os **desafios** apontados por esse estudo se referem às transformações necessárias em relação ao papel do educador, demandadas pela proposta desenvolvida. O processo de apropriação dessa perspectiva pelo educador implica no seu *empoderamento* para a prevenção, assim como o *empoderamento* do aluno, por meio da relação pedagógica, na medida que o adolescente é situado como protagonista desse processo. Considerar o aluno adolescente como protagonista é tomá-lo como ator principal das ações para construção do conhecimento sobre a forma como a droga se insere nas suas relações sociais, bem como as estratégias mais adequadas para a prevenção na escola. Nessa perspectiva, o jovem é visto não como um problema, mas sim pessoa que possui um olhar diferente e uma forma de lidar com o mundo que pode ensinar muito sobre o que fazer para potencializar os fatores de proteção no ambiente escolar. Além disso, dentro dessa perspectiva, ele é visto como possuidor do direito de expressar sua opinião e participar de processos decisórios na comunidade que participa.

Ao final desta pesquisa, observamos a importância de considerar o educador e o aluno em articulação como sujeitos desse processo e do conhecimento que ele gera. Essa proposta, portanto, envolve a necessidade do desenvolvimento da compreensão do outro.

*“A ética da compreensão requer a consciência sobre a complexidade humana, pede que se argumente, que se refute em vez de excomungar e anatematizar; que não se acuse e nem se desculpe, antes que se evite a condenação peremptória, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas”* (Morin, 2005, p. 100).

Nessa perspectiva, compreender significa apreender em conjunto, processo em que o outro é percebido como o outro sujeito, com o qual nos identificamos, inclui um processo de empatia, de identificação e pede abertura, simpatia e generosidade (Morin, 2005). Para tanto, a compreensão do educador sobre seus alunos adolescentes, assim como a compreensão destes últimos em relação a si mesmos e, finalmente, a compreensão sobre os fatores de risco e de proteção para a drogadição na adolescência demandam uma *educação para a compreensão*, que ainda está ausente do ensino e enfrenta obstáculos como: a indiferença, o egocentrismo, o etnocentrismo, o sociocentrismo, que consideram como secundário, insignificante ou hostil tudo o que é estranho ou distante (Morin, 2005).

Nesse sentido, as **construções teórico-práticas** desse estudo sobre a **especificidade dos fatores de risco e de proteção** para a questão do envolvimento com drogas na adolescência; sobre **a avaliação** de redes sociais e dos fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência nos âmbitos individual e grupal; e sobre a **abordagem**, pelo educador, para a prevenção, permitem conceber e vislumbrar a escola como um contexto para a co-construção do conhecimento sobre a realidade dos jovens, para o desenvolvimento da cidadania, para a promoção da consciência pessoal e social, portanto, para

a prevenção da drogadição na adolescência. Essa postura, no entanto, requer o reconhecimento de que todas as disciplinas escolares (atualmente compartimentadas) devem ser reunidas dentro da perspectiva do *conhecimento em rede*, do reconhecimento da *multidimensionalidade do ser humano* e do *sistema educacional como sistema vivo* (Moraes, 1997).

A inserção da presente proposta de avaliação e abordagem das redes sociais e dos fatores de risco e proteção na prevenção ao envolvimento com drogas, dentro do **currículo pedagógico e das práticas de ensino em sala de aula**, envolvendo educadores de todas as áreas, requer a visão do *conhecimento em redes*, bem como a perspectiva da *educação global* (Moraes, 1997). Requer a percepção do *conhecimento em construção e reconstrução*, o reconhecimento da *interconectividade dos temas e conteúdos educacionais*. Essa perspectiva, por sua vez, defronta-se com uma política educacional que ainda é fragmentada, desarticulada, descontínua e com propostas pedagógicas que nem sempre legitimam o sujeito em sua complexidade humana, em sua dimensão *antropo-ética* (“*que se refere à relação entre indivíduo singular e espécie humana como um todo*”) (Morin, 2005, p. 113), ecossistêmica e multidimensional (Moraes, 2003).

Neste estudo, o contexto educacional foi percebido como rico em possibilidades para a prevenção do envolvimento com drogas na adolescência dentro de uma perspectiva mais global de educação para a saúde, que envolve a dimensão da vida e das relações de cooperação e solidariedade (Moraes, 2003). O espaço da sala de aula e das relações que ali se estabelecem, destacando a relação pedagógica, são fundamentais para a construção da *subjetividade do sujeito* (González Rey, 1997), tendo uma importante influência no que se refere à prevenção da drogadição, na medida em que se abre a possibilidade para o diálogo e trocas. Nesse sentido, *o reconhecimento da complexidade da drogadição como um fenômeno*, ao mesmo tempo, uno e múltiplo e o reconhecimento *da sua abordagem* em uma proposta de diálogo entre os distintos saberes e sistemas de conhecimento, permite emergir um saber

complexo e também possibilidades de vinculação, sendo este aspecto central em *Método para abordagem da drogadição* (Neubern, 2003).

Nesse momento, cabe a discussão sobre a turma de alunos e a forma como ela é configurada a partir da presente proposta, como sendo um *grupo*. Para o educador nessa abordagem, é importante transpor a visão da sala de aula e dos alunos reunidos em uma classe escolar onde ele passará alguns momentos a ensinar um conteúdo, para uma visão da turma como um grupo que se configura como um *sujeito social* (Barus-Michel, 2004) e do qual ele faz parte.

Dentro da perspectiva da *clínica social* (Barus-Michel, 2004), aplicada à escola e especificamente ao grupo de sala de aula, promove o reconhecimento dos atores (educadores e adolescentes) em seu pertencimento institucional, bem como o reconhecimento entre si, como indivíduos que participam de uma mesma prática (Barus-Michel, 2004). Nesse sentido, a *turma como grupo* pode concretizar sua unidade em um projeto próprio de prevenção e construir-se como um fator de proteção em si mesma, na medida que confere pertencimento, afetividade, informações, afetividade, regulação social, entre outros fatores. Nesse sentido, a turma vista como um grupo pode ser abordada de forma completamente diversa pelo educador que passa a compreender essa proposta.

Nesse sentido, o *empoderamento* dos educadores para a prevenção dentro de uma abordagem complexa da drogadição deve envolver um processo educativo participativo entre eles, com os alunos e outros profissionais, em rede, permitindo o diálogo entre as diferentes perspectivas e áreas do saber. Para tanto, apontamos a importância e a necessidade dessa proposta se inserir em um contexto maior de prevenção, que englobe outros atores da escola.

Podemos concluir que o instrumento e a proposta de abordagem desenvolvidos nesta pesquisa configuram-se como uma *tecnologia social na área de educação*, na medida em que transformam a subjetividade (González Rey, 1997) do educador e dos alunos, pelas

possibilidades que se criam no contato destes com o instrumento, com sua aplicação, e na abordagem dos resultados que delas decorrem. Para finalizar, ressaltamos a adequação da metodologia de pesquisa-ação para o desenvolvimento dessa proposta e de propostas similares que venham a se constituir como tecnologia social na área educacional. Pesquisas dessa natureza apresentam a capacidade de se construir pela ação no contexto, produzindo um conhecimento pertinente e sistêmico.

Sendo assim, apontamos para as possibilidades de continuidade deste estudo envolvendo: a continuidade do desenvolvimento do instrumento, a validação do mesmo e a continuidade da investigação sobre o processo de apropriação dessa proposta pelo educador.

## REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. & Castro, M. (2002). *Drogas nas Escolas*. Brasília: UNESCO.
- Albertani, H.M.B., Scivoletto, S. & Zemel, M.L. (2006). Trabalhando com fatores de risco e proteção. Em M.F.O. Sudbrack (Org.), *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Alberti, S. (2004). *O Adolescente e o Outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Anderson, H. & Goolishian, H. (1993). O cliente é o especialista: uma abordagem para terapia a partir de uma posição de não saber. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 3, pp. 8-24.
- Araújo, S. M. B. (2006). *Pai aproxima de mim esse cálice: significações de juízes e promotores sobre a função paterna no contexto da justiça*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Arruda, L.P. (2005). O profissional da saúde e o processo de cura: do doente excluído ao sujeito empoderado. *Revista Virtual Textos e Contextos*, 4(ano IV). Retirado em jun. de 2005 em PUCRS, <http://www.pucrs.br/textos/>.
- Aun, J. (2005). *Atendimento sistêmico de famílias e redes sociais: fundamentos teóricos e epistemológicos*. Belo Horizonte: Ophicina de Arte & Prosa.
- Ausloos, G. (1998). *Las Capacidades de la familia*. (X. Bouzas, Trad.). Barcelona: Herder. (Trabalho original publicado em 1995).
- Barbier, R. (1985). *Pesquisa-ação na instituição educativa*. (E. S. Abreu, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1977).

- Barbier, R. (2002). *A Pesquisa-ação*. (L. Didio, Trad.). Brasília: Editora Plano.
- Barus-Michel, J. (2004). *O sujeito social*. (E. Galery, V. M. Machado, Trad.) Belo Horizonte: Editora Pucminas.
- Baumgarten, S. (2001). *O significado da drogadição no contexto da adolescência, da família e da instituição: um estudo sobre usuários e abusadores de merla do Distrito Federal*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Borges, A. (2004). Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUS e Grã-Bretanha. *São Paulo em perspectiva*. 18(3): 78-79. Retirado em Julho, 2006 do SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados), <http://www.seade.gov.br/producao/spp/index.php?men=res>
- Brasil (2000). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria de Estado dos Direitos Humanos.
- Brasil (2002). *Portaria nº 305 de 3 de maio de 2002*. Retirado em 2 jul. 2006 em <[http://eegis.bvs.br/leisref/public/showAct.php?id=18931&mode=PRINT\\_VERSION](http://eegis.bvs.br/leisref/public/showAct.php?id=18931&mode=PRINT_VERSION)>
- Brasil (2003). *Política do Ministério da Saúde para a Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil (2004a). *Tecnologia Social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil
- Brasil (2004b). *Legislação em Saúde Mental*. Brasília: Ministério da Saúde.

- Brasil (2006). Política Nacional sobre drogas (publicada no Diário Oficial da União em 28, Outubro de 2005). Retirado em 03/10/ 2006 do OBID <http://obid.senad.gov.br/OBID/Porta/index.jsp?IdPessoaJuridica=1>
- Brito, R. & Figueiredo, A. (1997). Desenvolvimento comunitário: uma experiência de parceria. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 10: 181-191.
- Bucher, R. (1992). *Drogas e drogadição no Brasil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bucher, R. (1996). *Drogas e Sociedade nos tempos de AIDS*. Brasília: editora Universidade de Brasília.
- Bulaccio, B. (1992). Família e a clínica da drogadição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 8 (Suplemento): 459-468.
- Camacho, L. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*. 27 (1), 123-140. Retirado em 25/05/2005 do SciELO (Scientific Electronic Library Online), [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022001000100009&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022001000100009&lng=es&nrm=iso&tlng=pt)
- Carretero, T. (1999) A doença como projeto - uma contribuição à análise da dialética exclusão/inclusão. Em B. Sawaia (org.) *As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 87-96). Petrópolis: Vozes.
- Carretero, T. (2001). Tráfico de drogas e cotidiano urbano no Rio de Janeiro: da lógica do controle social paternalista autocrático à subjugação despótica. Em J. Araújo; L. Souki & C. Pimenta de Faria. *Figura Paterna e Ordem Social* (pp. 99-110). Belo Horizonte: Autentica/PUCMinas.

- Carter, B. & McGoldrick, M. (1995). *As Mudanças no Ciclo de Vida Familiar: Uma estrutura para a Terapia Familiar: uma estrutura para a terapia familiar*. Em B. Carter & M. McGoldrick (orgs.) *As Mudanças no Ciclo de Vida Familiar* (pp. 7-29). (M. A. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas (Trabalho original publicado em 1980).
- Carvalho, D. (2004). *Legislação e Políticas de Saúde e a Política Nacional Antidrogas*. Em: Governo Federal & Universidade Federal de Santa Catarina (orgs.). *Atualização de conhecimentos sobre redução da demanda de drogas* (pp. 183-192). Brasília: Ministério da Saúde.
- Cinnanti, C.J.J. (1997). *Redes sociais na prevenção da drogadição entre crianças e adolescentes em situação de rua*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Colle, F-X. (2001). *Toxicomania, sistemas e famílias: onde as drogas encontram as emoções*. (M. J. Pereira. Trad.) Lisboa: Climepsi editores (Trabalho original publicado em 1996).
- Costa, L. (2004). *Grupos multifamiliares: construindo uma metodologia para a psicologia clínica na comunidade*. Em M. Ribeiro & L. Costa (orgs.). *Família a problemas na contemporaneidade: reflexões e intervenções do Grupo Socius* (pp. 123-156). Brasília: Universa.
- Cruz Neto, O, Moreira, M. & Sucena, L.F.M (2001). *Nem soldados nem inocentes: juventude e tráfico de drogas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Dabas, E. & Najmanovich, D. (1995). *Redes: el lenguaje de los vínculos- hacia la reconstruccion y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.

- Dagnino, R. (2004). Tecnologia social e seus desafios. Em Lassance Jr. et al. (orgs). *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento* (pp. 187-210). Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil.
- Dagnino, R.; Brandão, F. C. e Novaes, H. (2004). Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. Em Lassance Jr. & cols. (orgs). *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento* (pp. 15-64). Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil.
- Dalbosco, C. (2006). *Ressonâncias da morte violenta de adolescentes e jovens: estudo teórico clínico de famílias em sofrimento*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Dagalarrondo, P; Soldera, M.; Corrêa Filho, H. & Silva, C. (2004). Religião e uso de drogas por adolescentes. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26(2): 82-90. Retirado em Outubro/ 2005 do SciELO (Scientific Electronic Library Online), [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1516-4446200400020004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1516-4446200400020004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)
- Demo, P. (2000). *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas: Papirus.
- Demo, P. (2004). *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Líber Livro.
- Distrito Federal (1995). Lei nº 975 de 12 de dezembro de 1995. Brasília: Diário Oficial de Brasília.
- Elkaim, M. (1989). *Las practicas de la terapia de red*. (C. Gardini, Trad.) Barcelona: Editorial Gedisa (Trabalho original publicado em 1987).

- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise* Rio de Janeiro: Zahar (Trabalho original publicado em 1968).
- Falicov, C. J. (2003). O significado cultural dos triângulos familiares. Em M. McGoldrick (org.) *As Novas Abordagens da Terapia Familiar: Raça, Cultura e Gênero na Prática Clínica* (pp. 43-56). (M. Lopes Trad.) São Paulo: Rocca (trabalho original publicado em 1998).
- Fishman, H.C. (1996). *Tratando adolescentes com problemas: uma abordagem da terapia familiar*. (trabalho original publicado em 1988) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, M.F.Q. (1999). Desafios e necessidades apresentados ao psicólogo para trabalhar em comunidade, na perspectiva da comunidade. *Psyche*, 8(1): 49-55.
- Fukuda, C.C; Ribeiro, M.A. & Ferro, V.S. (2004). Fuga de casa, aspectos familiares e sociais. Em M.A. Ribeiro & L.F. Costa (orgs.). *Família a problemas na contemporaneidade: reflexões e intervenções do Grupo Socius* (pp. 87-100). Brasília: Universa.
- Galduróz, J.C.F.; Noto, A.R.; Fonseca, A.M. & Carlini, E.A. (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*. Retirado em Outubro/ 2005 do CEBRID [http://www.unifesp.br/dpsicobio/cebrid/levantamento\\_brasil2/index.htm](http://www.unifesp.br/dpsicobio/cebrid/levantamento_brasil2/index.htm)
- Gonçalves, G.R.; Delgado, S.C. & Garcia, C.A. (2003). A toxicomania e a busca da felicidade na sociedade de consumo. Em Baptista et al. (orgs.). *Drogas e pós-modernidade: prazer, sofrimento e tabu* (pp. 119-128). Rio de Janeiro: Ed UERJ.
- Gonzalez Rey, F.L. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. Havana: Pueblo y Educacion.

- Jacobina, O.M.P. (2006). *Adolescente em conflito com a lei: trabalho e família*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Kalina, E. (1999). *Drogadição hoje: indivíduo, família e sociedade*. Porto Alegre: Artmed.
- Knobel, M. (1981). *A adolescência e a Família*. São Paulo: Atheneu.
- Lassance Jr, A. & Pedreira, J. (2004) Tecnologias sociais e políticas públicas. Em Lassance Jr. & cols. (Orgs), *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento* (pp. 65-82). Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil.
- Legani, G.M.; Mendes, G. & Batista, K.C. (2005). A travessia do adolescente e o laço social entre os "manos": possibilidades entre a delinquência e a fratria. Em L.F. Costa & T.M.C. Almeida (Orgs.), *Violência no cotidiano: do risco à proteção* (p. 199-214). Brasília: Universa: Líber Livro.
- Leon, A. & Montenegro, M. (1999). Análisis del concepto de autogestión a la luz de una experiencia comunitária em el barrio "Niño Jesús". *Psyche*, 8(1): 179-183.
- Lima, S. A. (2001). *A Clínica do Possível: Tratando de Dependentes de Drogas na Periferia de São Paulo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macrae, E. & Simões, J. A. (2003). A subcultura da maconha, seus valores e rituais entre setores socialmente integrados. Em M. Baptista; M.S. Cruz & R. Matias (Orgs.) *Drogas e Pós-Modernidade: faces de um tema proscrito* (pp. 95-108). Rio de Janeiro: EdUERJ
- McGoldrick, M. (2003). Re-vedo a Terapia Familiar através de uma Lente Cultura. Em M. McGoldrick (Org.), *As Novas Abordagens da Terapia Familiar: Raça, Cultura e Gênero na Prática Clínica* (pp. 3-22). (M. Lopes, Trad.) São Paulo: Rocca (Trabalho original publicado em 1998).

- Miller, J.B. (1991). The development of Women's sense of self. Em J.V. Jordan, A.G. Kaplan, J.B. Miller, I.P. Stiver & J.L. Surrey (Orgs), *Women's growth in connection – writings from the stone center*. New York: The Guilford.
- Minayo, M.C.S. (2003). Sobre a toxicomania da sociedade. Em M. Baptista; M.S. Cruz & R. Matias. (Orgs.) *Drogas e Pós-Modernidade: faces de um tema proscrito* (pp. 13-32). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Minuchin, S. (1990). *Famílias: funcionamento e tratamento*. (Jurema A. Cunha, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas (trabalho original publicado em 1980).
- Minuchin, P.; Colapinto, J. & Minuchin, S. (1999). *Trabalhando com famílias pobres*. (M. F. Lopes Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas (Trabalho original publicado em 1998)
- Moraes, M.C. & Torre, S.I. (2004). *Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moraes, M. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moraes, M. (2003). *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes.
- Moraes, M. (2004). *Pensamento Eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes.
- Moreno, J. L. (1987). *Psicodrama*. (Álvaro Cabral, Trad.) São Paulo: Cultrix (Trabalho original publicado em 1946).
- Morin, E. (1991). *O Método IV: As Idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. (E. C. Lima, Trad) Portugal: Publicação Europa- América (Trabalho original publicado em 1991).

- Morin, E. (1996a). *O Método III: O Conhecimento do Conhecimento*. (Maria G. Bragança, Trad) Portugal: Publicação Europa- América (Trabalho original publicado em 1986).
- Morin, E. (1996b). Epistemologia da Complexidade. Em D. F. Schinitman (Org). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade* (pp. 274-289). (Jussara H. Rodrigues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas (Trabalho original publicado em 1994).
- Morin, E. (1996c). A noção de sujeito, por Edgar Morin. Em D. F. Schinitman (Org). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade* (pp. 45-58). (Jussara H. Rodrigues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas (Trabalho original publicado em 1994).
- Morin, E. (1997) *O Método I: A natureza da natureza*. (Maria G. Bragança, Trad.) Portugal: Publicação Europa- América (Trabalho original publicado em 1977).
- Morin, E. (1999). *O método II: A vida da vida*. (M. G. de Bragança, Trad.) Portugal: Publicação Europa-América (trabalho original publicado em 1980).
- Morin, E. (2001). *Ciência com consciência*. (M.D.Alexandre e M.A.S. Dória, Trad.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil (Trabalho original publicado em 1990).
- Morin, E. (2005). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (C. E. F. da Silva e J. Sawaya, Trad.) São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO (Trabalho original publicado em 1921)
- Nasciutti, J.C.R. (1996). A instituição como via de acesso à comunidade. Em Campos & cols. (Org.), *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes.
- Neubern, M. S. (2003). Contribuições da epistemologia complexa para abordagens da drogadição. Em M. Baptista; M. S. Cruz & R. Matias (Orgs.), *Drogas e Pós-modernidade: prazer, sofrimento e tabu* (pp. 253-266). Rio de Janeiro: EdUERJ.

- Neves, S. & Nogueira, C. (2003). A psicologia feminista e a violência contra as mulheres na intimidade: a (re)construção dos espaços terapêuticos. *Psicologia Social*, 15(2): 43-64. Retirado em 06 Outubro 2004 do SciELO (Scientific Electronic Library Online), [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010271822003000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822003000200004&lng=pt&nrm=iso).
- Oliveira, M. (2003). Inserção escolar no contexto das medidas sócio-educativas: “sem a escola a gente não é nada”. Em M.F.O. Sudbrack & cols. (Orgs.). *Adolescentes e drogas no contexto da justiça* (pp.293-308). Brasília: Plano Editora
- Olivenstein, C. (2003). Uma interrogação sobre a dependência. Em M. Baptista, M. S. Cruz & R. Matias (orgs.). *Drogas e pós-modernidade: prazer sofrimento e tabu* (pp.37-48). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Organização Mundial de Saúde. (2001). *Saúde Mental: nova concepção, nova esperança*. (relatório sobre a saúde mental no mundo). Brasil: Ministério da Saúde.
- Penso, M.A. (2003). *Dinâmicas familiares e construções identitárias de adolescentes envolvidos com atos infracionais e com drogas*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Penso, M.; Ramos, M. & Gusmão, M. (2004). A violência na família: reflexo da exclusão social. Em M.A. Ribeiro & L.F. Costa (Orgs.) *Família a problemas na contemporaneidade: reflexões e intervenções do Grupo Socius* (pp.71-86). Brasília: Universa.
- Penso, M.; Sudbrack, M.; Ferreira, G. & Jacobina, O.M. (2004). Família e dependência de drogas: uma leitura sistêmica. Em M.A. Ribeiro & L.F. Costa (Orgs.), *Família e problemas na contemporaneidade: reflexões e intervenções do Grupo Socius* (pp. 101-122). Brasília: Universa.

- Pereira, S. E. F. N. (2003). *Drogadição e atos infracionais entre jovens na voz do adolescente em conflito com a lei do DF*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pereira, S. & Sudbrack, M. (2003). Avaliação das redes sociais de adolescentes em situação de risco. Em Sudbrack, M.F.O. et al. (orgs). *Adolescentes e drogas no contexto da justiça* (pp. 167-190). Brasília: Plano Editora.
- Philpot, C., Brooks, G., Lusterman, D. & Nutt, R. (1997). *Bridging separate gender worlds. Why men and women clash and how therapists can bring them together*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pimentel, M. (1998). *O professor em construção*. Campinas: Papirus.
- Popper, K. (1972). *A Lógica da Pesquisa Científica* (L. Hegenberg e O.S. da Mota, Trad.). São Paulo: Cultrix (trabalho original publicado em 1959).
- Preto, N. (1995). Transformação do sistema familiar na adolescência. Em B. Carter & M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar* (p. 223-247). (M. A. V. Veronese, Trad.) São Paulo: Artes Médicas (trabalho original publicado em 1980).
- Prigogine, L. & Stengers, I. (1984). *A Nova Aliança – a metamorfose da ciência*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Rapizo, R. (2004). Redes Sociais: uma metáfora. *Nova perspectiva sistêmica*, 23(ano XIII): 56-62.
- Ribeiro, M. & Borges, L. (2004). Violência Intrafamiliar: um olhar sobre a dinâmica da família violenta. Em M. Ribeiro & L. Costa (Orgs.), *Família e problemas na contemporaneidade: reflexões e intervenções do Grupo Socius* (pp. 45-70). Brasília: Universa.

- Santos, B. S. (1999). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Sawaia, B. (1996). Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. Em R.H.F. Campos & cols. (Org.), *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 35-53). Petrópolis: Vozes.
- Sawaia, B. (1999). Exclusão ou Inclusão perversa? Em B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 7-15). Petrópolis: Vozes.
- Schnitman, D. & Fuks, S. (1994) Reflexões de fechamento: diálogos, certezas e interrogações. Em D.F. Schnitman (Org.), *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 290-294). (J. H. Rodrigues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sluzki, C. (1996). Violência familiar e política: implicações terapêuticas de um modelo geral. Diálogo: Carlos Slukki, Gianfranco Cecchin, José Jiménez Em D.F. Schnitman (Org.), *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 228-243). (J. H. Rodrigues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sluzki, C. (1997). *A rede social na prática sistêmica- alternativas terapêuticas*. (C. Berliner, Trad.) São Paulo: Casa do Psicólogo
- Stanton, M. & Todd ,T. (1988). *Terapia familiar del abuso y adiccion a las drogas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Sudbrack, M. (1992a). Da falta do pai à busca da lei: O significado da passagem ao ato delinqüente no contexto familiar e institucional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(suplemento): 447-457.
- Sudbrack, M. (1992b). O enfoque sistêmico aplicado à delinqüência e ao contexto jurídico. *Famílias: Temas de Terapia Familiar e Ciências Sociais*, 1(5):.7-15.

- Sudbrack, M. (1996). Construindo redes sociais: Metodologia de prevenção à drogadição e à marginalização de adolescentes de famílias de baixa renda. Em R. Macedo (Org.), *Família e Comunidade – Coletâneas da ANPPEP* (p. 87-113). São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e de Pesquisadores em Psicologia.
- Sudbrack, M. (1998). Situações de risco à drogadição entre crianças e adolescentes no contexto de baixa renda: Os paradoxos e as possibilidades da família. *Revista SER Social*, 3:219-243.
- Sudbrack, M. (2001). Terapia Familiar Sistêmica. Em S. Seibel & A. Toscano Jr. *Dependência de Drogas* (pp. 403-416). São Paulo: Atheneu.
- Sudbrack, M. (2003). Da obrigação à demanda, do risco à proteção e da dependência à liberdade: abordagem da drogadição de adolescentes. Em M.O. Sudbrack & cols. (Org.). *Adolescentes e drogas no contexto da Justiça* (pp. 47-80). Brasília: Plano.
- Sudbrack, M. (2004a). Abordagem comunitária e redes sociais: um novo paradigma na prevenção da drogadição. Em D. Carvalho & cols. (Orgs.) *Crianças e adolescentes em situação de rua e consumo de drogas* (pp.13 a 26). Brasília: Editora Plano.
- Sudbrack, M.F.O.(2004b). Redes sociais e os adolescentes. Em M. Sudbrack; M. Conceição & L. Costa (Orgs), *Curso de formação em prevenção do uso indevido de drogas para educadores de escolas publicas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Sudbrack, M. (2005). Relatório final do curso de capacitação para educadores do curso à distância em prevenção ao uso indevido de drogas na adolescência [S.I.].
- Sudbrack, M.F.O. (2006). Redes Sociais e os adolescentes. Em M. Sudbrack (Org.), *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas publicas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

- Sudbrack, M. & Carreiro, T. (2001). Drogas, Juventude e Complexidade: a ressonância do fenômeno das drogas nas redes sociais de jovens de contextos desfavorecidos e construção de uma metodologia preventiva – estudo em duas capitais brasileiras (Brasília e Rio de Janeiro). (Projeto de Auxílio Integrado junto ao CNPq – biênio 2002 – 2004).
- Surrey, J. (1991). The self-in-relation: a theory of women's development. Em J. Jordan; A. G. Kaplan; J. Miller; I. Stiver; J. Surrey. *Women's growth in connection – writings from the stone center*. New York: The Guilford.
- Teixeira, C. (2003). Tentativa de suicídio na adolescência: dos sinais de aviso às possibilidades de prevenção. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Teixeira, M. & Porto, M. (1999). Violência, insegurança e imaginário social. *Caderno CEDES*, 19(47): 1-13. Retirado em 01/07/2001 do SciELO (Scientific Electronic Library Online), <http://www.scielo.br/ptp>
- Traverso-Yépez, M. A & Pinheiro, V.S. (2002). Adolescência, Saúde e contexto social: esclarecendo práticas. *Psicologia & Sociedade*, 24 (2): 133-147. Retirado em 03/12/2004 do SciELO (Scientific Electronic Library Online), [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0102-71822002000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-71822002000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Vasconcellos, A. (2000). Violência e Educação. Em D.L. Lewinsky (Org.), *Adolescência e violência: conseqüências da realidade brasileira* (pp.135-143). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vasconcellos, M. (2002). *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus.
- Zaluar, A. (2004). *Integração Perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: FGV.

Zaluar, A. & Leal, M. (2001). Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 16(45): 1-26. Retirado em 01/07/2001 do SciELO (Scientific Electronic Library Online), <http://www.scielo.br/ptp>.

Zuim, C. B. D. B. (2005). *O Olhar do pai sobre o filho adolescente em conflito com a lei: paternidade experienciada*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

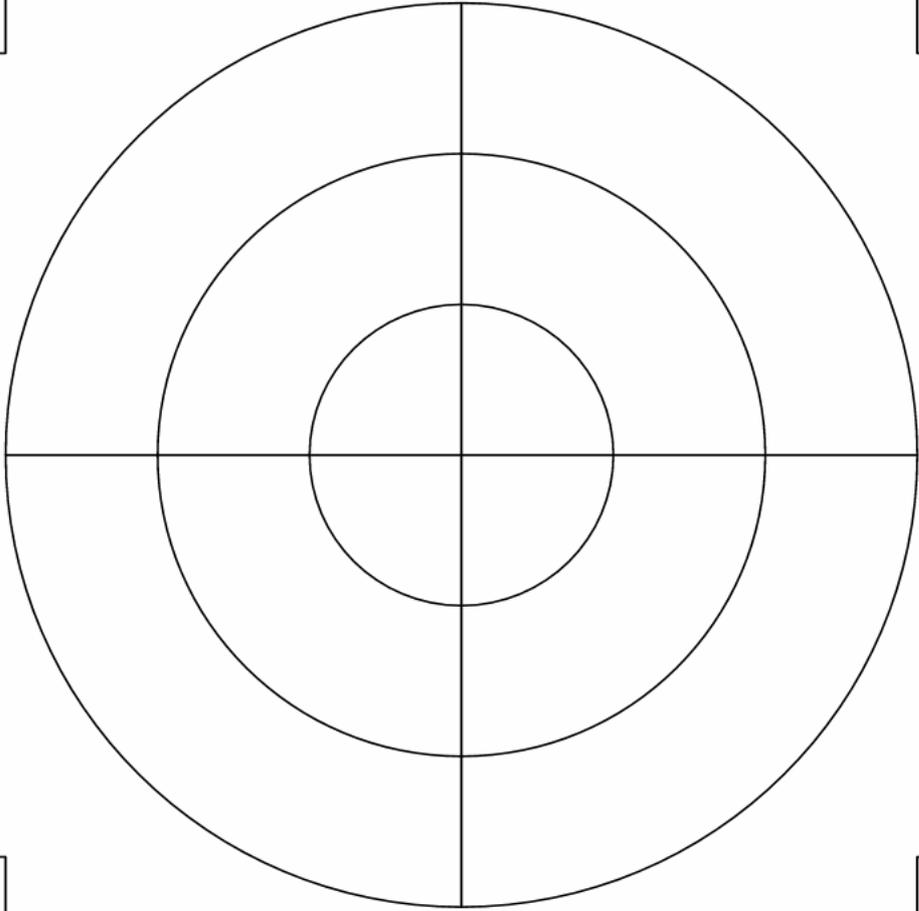
## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

Mapa de Redes Sociais  
(Sluzki, 1997)

Família

Comunidade



Amizades

Escola/Trabalho

## **ANEXO 2**

**A entrevista sobre avaliação de Redes Sociais de adolescentes**

## A entrevista sobre avaliação de Redes Sociais de adolescentes

Com o mapeamento, inicia-se uma entrevista, seguindo o roteiro abaixo:

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

3. **Aquecimento** – um dos pontos que nós consideramos mais importantes na vida dos jovens são as suas relações na família, com os amigos, com as instituições e a comunidade de uma forma mais ampla.

Por isso, a primeira parte desta nossa conversa trata deste assunto e vamos iniciar convidando você para fazer um mapa da sua rede.

4. Orientação de como preencher o mapa (anexo 1):

Use o desenho do círculo apresentado anteriormente para ajudá-lo a nos explicar como estão seus relacionamentos nos diferentes aspectos de sua vida hoje. Por isso, reflita sobre as seguintes questões:

- Quais são as pessoas que são importantes para você atualmente? Aquelas que você pode dizer que fazem parte de suas relações neste momento de sua vida?

Assim, você deve desenhar no mapa as pessoas que fazem parte da sua rede. Cada pessoa será representada por um círculo, se for do sexo feminino, e por um quadrado, se for do sexo masculino. Não precisa colocar nomes, basta representar pelos círculos ou quadrinhos.

Mas antes de você colocar as pessoas no mapa, existem algumas regras que vão nos ajudar neste conhecimento de seus relacionamentos. Você está localizado no centro do desenho:

- No primeiro círculo devem ser colocadas as pessoas pertencentes as suas relações mais íntimas, em quem você confia mais, com quem você realmente sabe que pode contar, de sua confiança e de quem você mais gosta.
- No segundo círculo devem ser colocadas as pessoas que você considera importantes, mas não as considera tão próximas.
- No terceiro círculo devem ser colocadas as pessoas que você considera parte de suas relações, mas não são tão importantes ou estão mais distantes de você neste momento de sua vida.

Exploração do mapa das redes sociais.

#### **Características gerais da rede:**

- 1) O que você acha da forma como ficou o mapa preenchido?
- 2) Você acha que ficou bem assim? É isso mesmo? Quer fazer alguma mudança? Qual? Por quê?
- 3) Olhando para o mapa, o que você está percebendo quanto à quantidade de pessoas e quanto aos lugares que você as colocou? Você acha que o mapa ajuda a mostrar como estão seus relacionamentos neste momento de sua vida?
- 4) Sobre o número de pessoas que você colocou no mapa, sempre foi assim? Aumentou ou diminuiu? Desde quando?
- 5) As pessoas que você colocou no mapa se conhecem? Se vêem, se gostam?
- 6) Você concordaria em nos apresentar essas pessoas? Gostaríamos que nos falasse um pouco sobre elas.
- 7) Em que você pensou quando colocou esta pessoa nesta posição?
- 8) Gostaria que estivesse em outro lugar? Qual? O que precisaria acontecer entre você e ela para que ela pudesse ficar neste outro lugar no seu mapa e na sua vida?
- 9) Onde as pessoas que você colocou no mapa moram? É perto ou longe de você? Como você faz para encontrá-las? Com que frequência você as encontra?
- 10) Você e essas pessoas costumam freqüentar os mesmos lugares?
- 11) Quais são as idades das pessoas que você indicou no mapa?
- 12) Elas têm a mesma condição financeira que você?
- 13) O que você acha que tem de parecido com essas pessoas?
- 14) O que você acha que tem de diferente dessas pessoas?

#### **Função da rede:**

- 15) Você tem alguém para procurar quando está na pior? Quem?

16) Quando você tem que decidir alguma coisa, você pede conselho para alguém? Quem?

***Pertencimento:***

**Família**

- 17) Você se sente parte de uma família? Você sente que tem uma família?  
a- Se a resposta for sim, quem você considera da sua família? Eles consideram você da família?  
b- Se não, por quê?  
18) Como é seu relacionamento com sua família?  
19) Você gostaria que mudasse alguma coisa na sua relação com eles?  
20) O que a sua família pensa de você estar envolvido com a Justiça?  
21) Você acha que o fato de você estar aqui (envolvido com a Justiça) muda alguma coisa na sua família?  
22) O que a sua família espera de você?  
23) O que você espera dela?

**Escola, trabalho e outras instituições**

- 24) O que é a escola pra você? Para que serve?  
25) Mudou muito de escola? Por quê?  
26) Quais são os pontos positivos e negativos da escola? O que você mudaria nela?  
27) Você já fez algum plano para seu futuro? Qual?  
28) A escola está contribuindo para seu projeto de vida?

**Comunidade / sociedade**

- 29) Você sente que faz parte de uma comunidade? Qual? Por quê?  
30) Você participa de alguma atividade comunitária?  
31) O que você mudaria na sua comunidade?  
32) Você já teve ou tem religião? O que é a religião para você?  
33) Como você se vê em relação à sociedade? Como você é visto por ela?

**Amizades /lazer**

- 34) Você tem um grupo de amigos? Como eles são?  
35) O que significa ter um grupo de amigos?  
36) O que fez você se aproximar deste grupo? De onde você os conhece?  
37) Como é a sua relação com eles?  
38) Você gostaria que mudasse alguma coisa na sua relação com eles?  
39) Do que você gosta em seus amigos?  
40) O que você e seus amigos costumam fazer juntos?  
41) Como você ocupa seu tempo livre? Quem costuma estar com você nestes momentos?  
42) Você costuma sair para se divertir? Com quem? Que tipo de programa você costuma fazer?

### **ANEXO 3**

Roteiro de entrevista sobre a avaliação das redes sociais e relação drogas/ atos infracionais na voz dos adolescentes em conflito com a lei

## Roteiro de entrevista sobre a avaliação das redes sociais e relação drogas/atos infracionais na voz dos adolescentes em conflito com a lei

### **Primeira parte da entrevista**

#### **O mapa das redes sociais**

#### **AQUECIMENTO PARA AVALIAÇÃO DAS REDES SOCIAIS**

Um dos pontos que nós consideramos mais importantes na vida dos jovens são as suas relações na família, com os amigos, com as instituições e a comunidade de uma forma mais ampla. Por isso, a primeira parte desta nossa conversa trata deste assunto e vamos iniciar convidando você para fazer um mapa da sua rede.

Entregar o mapa da rede

❖ **Consigna para completar o mapa:**

Quais são as pessoas que são importantes para você atualmente? Aquelas que você pode dizer que fazem parte de suas relações neste momento de sua vida? Use esse desenho para ajudá-lo a nos explicar como estão seus relacionamentos nos diferentes aspectos de sua vida, hoje.

Primeiro, você deve desenhar no mapa as pessoas que fazem parte da sua rede. Cada pessoa será representada por um círculo, se for do sexo feminino, e por um quadrinho, se for do sexo masculino. Não precisa colocar nomes, só representar pelos círculos ou quadrinhos. Depois nós vamos conversar sobre este mapa e você poderá explicar melhor, ok?

Para colocar as pessoas no mapa, existem algumas regras que vão nos ajudar neste conhecimento de seus relacionamentos:

1. Você está localizado no centro do desenho.
2. O primeiro círculo é para colocar as pessoas que são de suas relações mais íntimas, mais próximas, que você confia mais, com quem você realmente sabe que pode contar, que são de sua confiança e que você mais gosta.
3. O segundo círculo é para colocar aquelas pessoas que você considera importantes, mas não sente tão próximas.
4. O terceiro círculo é o espaço das pessoas que você considera que fazem parte de suas relações, mas que não são tão importantes ou que estão mais distantes de você neste momento de sua vida.

#### **EXPLORAÇÃO DO MAPA DAS REDES SOCIAIS**

##### ***Características gerais da rede:***

- 43) O que você achou de como ficou o mapa?
- 44) Você acha que ficou bem assim? É isso mesmo? Quer fazer alguma mudança? Qual? Por quê?
- 45) Olhando para o mapa, o que você está percebendo quanto à quantidade de pessoas e quanto aos lugares que você as colocou? Você acha que o mapa ajuda a mostrar como estão seus relacionamentos neste momento de sua vida?
- 46) Sobre o número de pessoas que você colocou no mapa, sempre foi assim? Aumentou ou diminuiu? Desde quando?
- 47) As pessoas que você colocou no mapa se conhecem? Se vêem, se gostam?
- 48) Você concordaria de nos apresentar essas pessoas? Gostaríamos que nos falasse um pouco sobre elas.
- 49) Em que você pensou quando colocou esta pessoa nesta posição?
- 50) Gostaria que estivesse em outro lugar? Qual? O que precisaria acontecer entre você e ela para que ela pudesse ficar neste outro lugar no seu mapa e na sua vida?
- 51) Onde as pessoas que você colocou no mapa moram? É perto ou longe de você? Como você faz para encontrá-las? Com que frequência você as encontra?
- 52) Você e essas pessoas costumam frequentar os mesmos lugares?

- 53) Quais são as idades das pessoas que você indicou no mapa?
- 54) Elas têm a mesma condição financeira que você?
- 55) O que você acha que tem de parecido com essas pessoas?
- 56) O que você acha que tem de diferente dessas pessoas?

**Função da rede:**

- 57) Você tem alguém para procurar quando está na pior? Quem?
- 58) Quando você tem que decidir alguma coisa, você pede conselho para alguém? Quem?

**Pertencimento:**

**Família**

- 59) Você se sente parte de uma família? Você sente que tem uma família?  
Se sim, quem você considera da sua família? Eles consideram você da família?  
Se não, por quê?
- 60) Como é seu relacionamento com sua família?
- 61) Você gostaria que mudasse alguma coisa na sua relação com eles?
- 62) O que a sua família pensa de você estar envolvido com a Justiça?
- 63) Você acha que o fato de você estar aqui (envolvido com a Justiça) muda alguma coisa na sua família?
- 64) O que a sua família espera de você?
- 65) O que você espera dela?

**Escola, trabalho e outras instituições**

- 66) O que é a escola pra você? Para que serve?
- 67) Você já estudou? Até que série?
- 68) Mudou muito de escola? Por quê?
- 69) Quais são os pontos positivos e negativos da escola? O que você mudaria nela?
- 70) O que é o trabalho pra você? Para que serve?
- 71) Você já trabalhou? Como foi sua experiência?
- 72) O que pretende exercer como trabalho?
- 73) O que é a Justiça ( a medida) para você? Para que serve?
- 74) Como você se vê (o que você sente) cumprindo uma medida judicial?
- 75) O que você espera da Justiça? E o que ela espera de você?
- 76) E quanto à polícia? O que você pensa sobre ela?

**Comunidade / sociedade**

- 77) Você sente que faz parte de uma comunidade? Qual? Por quê?
- 78) Mudou alguma coisa na sua comunidade pelo fato de você estar envolvido com a Justiça?
- 79) O que você mudaria na sua comunidade?
- 80) Você já teve ou tem religião? O que é a religião para você?
- 81) Como você se vê em relação à sociedade? Como você é visto por ela?
- 82) O fato de você estar aqui (envolvido com a Justiça) muda alguma coisa na sociedade? Se não, você gostaria que mudasse?

**Amizades /lazer**

- 83) Você tem um grupo de amigos? Como eles são?
- 84) O que significa ter um grupo de amigos?
- 85) O que fez você se aproximar deste grupo? De onde você os conhece?
- 86) Como é a sua relação com eles?
- 87) Você gostaria que mudasse alguma coisa na sua relação com eles?
- 88) O que você gosta em seus amigos?
- 89) O que você não gosta neles?
- 90) Você acha que o fato de você estar envolvido com a Justiça muda alguma coisa na sua relação com eles?
- 91) O que você e seus amigos costumam fazer juntos?
- 92) Como você ocupa seu tempo livre? Quem costuma estar com você nestes momentos?
- 93) Você costuma sair para se divertir? Com quem? Que tipo de programa você costuma fazer?

## Segunda parte da entrevista

### DROGAS E ATOS INFRACIONAIS/JUSTIÇA TERAPÊUTICA

Hoje em dia, os jovens têm grande facilidade de entrar em contato com as drogas e bebidas alcoólicas, nas festas, reuniões de amigos etc. No dia-a-dia dos jovens as drogas estão muito presentes. Às vezes, até na família e na escola os jovens têm facilidade de adquirir e consumir drogas e bebidas que contêm álcool, em especial a cerveja, não é mesmo?

#### *Questões gerais sobre o consumo de drogas entre os jovens*

- 94) Como você vê o uso de drogas e álcool? Você considera que é um problema?
- 95) O que leva os jovens (as pessoas) a buscarem as drogas e bebidas alcoólicas?
- 96) Como o fato de consumir drogas e álcool se relaciona com sua vida em família, com os amigos, com a escola, com o trabalho e com a comunidade/sociedade?
- 97) O que as pessoas pensam de quem usa drogas? O que você pensa de quem usa drogas?
- 98) Você acredita na recuperação de um dependente de drogas/álcool? É possível sair do mundo das drogas? Como?

#### *A relação entre o uso de drogas e a prática de delitos*

- 99) Temos percebido que muitas pessoas que chegam aqui estavam sob o efeito de alguma droga/ álcool no momento do ato infracional. Na sua opinião, como isso acontece?
- 100) Você acha que a droga / álcool gera violência? Como?
- 101) **Dependência dos efeitos:** Quais as drogas mais usadas entre os jovens que você conhece? O que estão buscando e o que estão conseguindo com cada uma destas drogas?
- 102) **Dependências relacionais afetivas:** Como é a relação dos jovens que usam drogas com suas famílias? Como fica quando sabem que usam drogas? O que muda? O que não muda?
- 103) **Dependência do fornecedor:** Como o jovem que usa drogas costuma se relacionar com quem vende a droga para ele? E com quem vende bebidas alcoólicas?
- 104) Dependência do provedor: **Nem sempre os jovens têm dinheiro pra comprar a droga, não é mesmo? Como fazem para conseguir o dinheiro para comprá-la? Como fica a relação com quem paga a droga?**
- 105) Dependência dos pares: **Os jovens que usam drogas juntos são amigos? Ficam amigos? Que tipo de amizade? É um grupo onde se ajudam uns aos outros? Como fica a liberdade de cada um num grupo de jovens que se junta para usar drogas?**
- 106) Dependência das crenças: **Os jovens que buscam as drogas ou bebidas alcoólicas acreditam em si mesmos? Em que acreditam?**

#### *Demandas dos jovens*

- 107) Como os jovens dependentes de drogas/álcool poderiam ser ajudados? Que sugestão você daria? E aqueles que usam drogas/álcool esporadicamente, também precisam de algum tipo de ajuda? Qual?
- 108) O que poderia ser feito com as pessoas que cometem algum delito devido ao uso de drogas/álcool?
- 109) Como a Justiça poderia ajudar essas pessoas que estão envolvidas com drogas?

#### *Projeto de vida*

- 110) Como você se vê no futuro em relação à sua família, às amizades, à escola, ao trabalho, na sociedade?

## **ANEXO 4**

**Início da construção dos fatores de risco e proteção**

**AMBITO DAS AMIZADES (PARES)**

<b>FATORES DE PROTEÇÃO FALAS DOS ADOLESCENTES</b>	<b>FATORES DE RISCO FALAS DOS ADOLESCENTES</b>	<b>QUESTÕES DA ENTREVISTA DE REDES SOCIAIS</b>
Pertencimento a grupo de pares.	Dificuldade de pertencimento a grupos de pares. “Não tenho amigos, nem na escola. Sinto falta de amizades”	Você participa de uma ou mais turma de amigos? Como são as pessoas da sua turma? O que existe em comum e de diferente entre você e eles?
Participação em grupos que valorizam os estudos ou se engajam em atividades desportivas, laborais e recreativas saudáveis.	Participação em grupos de pares que realizam atividades recreativas de risco, não valorizam os estudos ou não se engajam em atividades desportivas e laborais. “Todo o tempo livre passo na rua com meus amigos... Só ofereço drogas para usuários”; “Meu amigo mora perto da minha casa e não estuda”	O que a sua turma de amigos costuma fazer juntos? Para que vocês se reúnem? Como vocês costumam se divertir?  Como os amigos da sua turma são, em relação aos estudos? E ao trabalho?
Participação em grupo de pares aberto, com posições de liderança flexível e que favoreça a autonomia.	Participação em grupo de pares com relações de dominação/ submissão e que coloquem em risco a autonomia.	Qual o clima da sua turma? De que forma vocês convivem entre si? O que te levou a se aproximar e a continuar participando desse grupo de amigos? Você gostaria que mudasse alguma coisa na sua relação com os seus amigos? O que precisaria acontecer para mudar?
Participação em grupos de pares com comportamentos cooperativos e de proteção.	Participação em grupos de pares com comportamentos competitivos e de risco.	Vocês costumam fazer alguma coisa de importante uns para os outros? Há mais cooperação e solidariedade ou mais competição e desconfiança entre vocês?
Participação em grupos de pares com ideais e atividades de cunho social e comunitário (envolvimento com protagonismo juvenil).	Participação em grupos de pares com condutas anti-sociais.	Vocês costumam fazer alguma coisa para ajudar outras pessoas? De que forma? Existem pessoas na sua turma com comportamentos violentos e agressivos? Como você lida com isso?
Pares que não aprovam, não estão envolvidos e não usam drogas.	Pares aprovam, valorizam e estão envolvidos com o uso de drogas.	Você participa de algum grupo onde tem pessoas que usam ou aprovam o uso de drogas? Quais? Nos lugares onde você e sua turma costumam sair há presença de drogas? Quais? De que forma vocês lidam com isso?

### ÂMBITO FAMILIAR

FATORES DE PROTEÇÃO	FATORES DE RISCO	QUESTÕES DA ENTREVISTA DE REDES SOCIAIS
Boa integração do adolescente com a família, onde se sinta amado e protegido.	Distanciamento entre o adolescente e a família, onde ele sente-se excluído e isolado.	Você se sente parte de uma família? Quem você considera da sua família? Eles consideram você como parte da família? De que forma você é visto pela sua família?
Existência de fortes vínculos afetivos entre os membros da família. “Me sinto parte da minha família, tem muito carinho e união entre todos”;	Frágeis laços afetivos e isolamento relacional entre os membros da família. “Não conheço meus irmão paternos, não me dou bem com irmãos maternos e se fosse por mim minha mãe não teria casado com meu padrasto”;	Como as pessoas da sua família relacionam entre si? As pessoas são próximas, distantes? Os vínculos são fortes, frágeis?
Harmonia nas relações familiares.	Relações familiares conflituosas. “Não falo com o meu padrasto, só falo o que tem que falar, porque ele quer mandar em mim, não é meu pai e não me sustenta, não pode mandar”	No relacionamento entre os seus familiares existe mais conflitos ou harmonia? De que forma os conflitos são resolvidos na sua família? Há presença de diálogo, violência? Como isso ocorre?
Presença do dialogo como estratégia de resolução de conflitos.	Presença de alguma forma de violência na família.	
Presença de autoridade e respeito na relação entre pais/responsáveis e filhos	Limites e regras pouco claros e não respeitados na família.	Existem limites e regras a serem cumpridos na sua família? Quem estabelece? Quem respeita?
Existência de flexibilidade na negociação de regras familiares estabelecidas.	Rigidez ou permissividade excessivas na negociação de regras familiares estabelecidas.	As regras, na sua família, podem ser negociadas? Essa negociação é muito difícil, impossível ou é tão fácil que nem é preciso negociar para mudar as regras?
Comportamentos de cuidado com a saúde como valor importante na família.	Presença de uso indevido de álcool/ drogas na família.	As pessoas da sua família acham importante cuidar da saúde? Se que forma isso é feito? As pessoas da sua família fazem uso de álcool, tabaco ou outras drogas? Como isso é visto pela família?
Crédito, confiança e investimento da família no sucesso do adolescente.	Descrédito, desconfiança e não investimento da família em relação ao adolescente.	O que a sua família espera de você? Eles acreditam, confiam e investem em você? Em que?
O adolescente sabe que pode contar com sua família quando precisa.	Ausência de expectativas positivas e/ ou expectativas negativas do adolescente em relação a sua família. “Eu não espero nada da minha família”.	O que você espera da sua família? Você gostaria que mudasse alguma coisa na sua relação com eles? De que forma?

### ÂMBITO COMUNITÁRIO

FATORES DE PROTEÇÃO	FATORES DE RISCO	QUESTÕES DA ENTREVISTA DE REDES SOCIAIS
Acesso a instituições públicas de atenção à saúde, assistência social, cultura e lazer.	Ausência, escassez e/ou dificuldade de acesso a instituições públicas de atenção à saúde, assistência social, cultura e lazer.	Na sua comunidade existem instituições públicas de atenção à saúde, assistência social, cultura e o lazer para o jovem? Você participa de algum desses projetos ou serviços na comunidade? Como?
Presença de políticas e ações de reflexão em relação à condição social do jovem, na comunidade.	Ausência de espaço para expressão do jovem e reflexão sobre suas necessidades e condição social.	Existe, na sua comunidade, algum espaço para escutar o jovem e refletir com ele sobre sua condição social e suas necessidades? Você participa?
Possibilidades de lazer para o adolescente, sem consumo de drogas, na comunidade.	Ausência de opções de lazer sem consumo de drogas na comunidade do adolescente. “Não saio mais pra me divertir, não gosto do que meus amigos estão fazendo agora, usando drogas. Fico em casa jogando bola e estudando” (resiliência)	Quais são as opções de lazer, esporte, cultura na sua comunidade, para o adolescente? Nessas opções há segurança? Há presença de drogas? Como você lida com isso?
Ambiente seguro com relações de cooperação entre os membros da comunidade.	Ambiente de violência com presença de gangues e grupos com comportamento anti-social e/ ou agressivo, na comunidade. “Ninguém usa drogas só, não tem graça. Acho que a droga gera amizades, para cometer crimes, o grupo se ajuda, não tem problemas, uma mão lava a outra”	Existem atos de violência ou presença de gangues na sua comunidade? De que forma e com que frequência isso ocorre? Na sua comunidade prevalece um clima de cooperação entre as pessoas, ou um clima de indiferença e agressividade?
Abertura da comunidade para o jovem participar e assumir responsabilidades em questões comunitárias. (espaço de participação comum).	Avaliação negativa dos membros da comunidade sobre o jovem, não permitindo que ele se envolva em serviços comunitários “As pessoas falam mal: ‘não anda com aquele menino’. A comunidade me vê mal por usar drogas”;	Como as pessoas da sua comunidade costumam avaliar o adolescente? Elas têm preconceitos e medo do jovem? De que forma isso ocorre? Na sua comunidade existem incentivos para o jovem assumir responsabilidade ou participar das decisões comunitárias? Quais?
Ausência de oferta e/ou acesso à droga, dificultado pelo controle policial e comunitário.	Fácil acesso a drogas lícitas e ilícitas sem controle comunitário e policial efetivo. “Droga fiado não acontece, onde eu moro não falta droga, qualquer um vende pra usar”;;“Qualquer padaria vende bebida”;	Como é o acesso a drogas na sua comunidade? Existem locais de venda e repasse de drogas? Existe alguma forma de controle da comunidade e da polícia para dificultar ou impedir ao acesso às drogas?
Realização de ações comunitárias com objetivo de divulgar as normas e leis que regulam o uso e comércio de drogas lícitas pelo jovem. Consumo com conscientização dos prejuízos.	Presença de ambientes permissivos e de banalização e apelo ao consumo de drogas lícitas (álcool, tabaco, energéticos estimulantes, solventes, remédios, xaropes, etc.).	As leis que regulam o uso e comércio de drogas lícitas pelos jovens são divulgadas na sua comunidade? Existe banalização e apelo para o consumo de drogas na sua comunidade? Como isso ocorre?
Controle efetivo do comércio de drogas legais para menores, na comunidade.	Permissividade e ausência de controle efetivo quanto ao consumo de drogas lícitas pelo menor de idade, na comunidade.	O adolescente menor de idade consegue comprar álcool e tabaco nos locais de venda da sua comunidade?

**ÂMBITO ESCOLA/TRABALHO/OUTRAS INSTITUIÇÕES**

<b>FATORES DE PROTEÇÃO</b>	<b>FATORES DE RISCO</b>	<b>QUESTÕES DA ENTREVISTA DE REDES SOCIAIS</b>
O adolescente sente-se participante e integrado na escola.	O adolescente sente-se excluído e isolado na escola.	O que a escola representa para você? Na sua opinião, para que ela serve? Você se sente integrado, parte da sua escola? De que forma?
O adolescente possui relações de afetividade e de confiança na escola.	O adolescente tem um relacionamento mais distante e com poucos, ou nenhum, vínculos afetivos na escola.	Como é seu relacionamento com as pessoas dessa escola? De confiança e sentimentos positivos, ou de distância?
O adolescente sente-se protegido e seguro no ambiente escolar.	O adolescente vivencia situações de risco, insegurança e/ou ameaças na escola.	Você se sente mais protegido ou em risco no ambiente escolar? Como isso ocorre?
A família e a escola estão integradas, em cooperação entre si.	A família e a escola estão distantes e/ou em conflito	Qual o tipo de contato que sua família e a escola mantêm? Há conflitos, distancia, ou cooperação entre a sua família e a escola?
O adolescente sente que a escola tem uma relação de valorização, respeito e crédito com o aluno.	O adolescente sente que a escola tem uma visão negativa, preconceituosa e de desvalorização do adolescente.	Como o adolescente é visto pela escola? O que poderia mudar?
As regras, normas e limites da escola, são claras e estão bem definidas para o adolescente.	As regras e os limites existentes na escola não estão claros ou bem definidos para o adolescente.	Existem regras, normas e limites estabelecidos na escola para o aluno e os profissionais seguirem? Você conhece essas normas? Você acha que isso está claro para as pessoas da sua escola?
Relações entre educadores e alunos baseadas no respeito mútuo, diálogo e flexibilidade.	Relações entre educador e aluno baseadas no autoritarismo ou permissividade.	Como é a relação entre os educadores e alunos na sua escola? Existe respeito, diálogo e espaço para negociação das regras entre você e os seus educadores?
Relação de afetividade positiva e confiança entre educador e aluno. “Coloquei as educadoras porque gosto mais delas”;	Relações conflituosas e indiferentes entre educador e aluno.	A relação entre o educador e aluno na sua escola são afetuosas, carinhosas ou com maior indiferença? Como isso ocorre com você?
Postura e ações reflexivas e de controle da escola em relação ao uso de drogas pelos adolescentes. Conhecimento e/ ou controle da presença de drogas na escola.	Desconhecimento da escola e falta de reflexão e controle em relação ao uso de drogas pelos adolescentes.	A escola conhece como os adolescentes estão consumindo e comercializando a droga na sua escola? O que é feito para controlar a presença de droga na escola e para refletir com os alunos sobre esse tema? De quem é a iniciativa?

## **ANEXO 5**

Instrumento- versão 1

## FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO PARA O USO INDEVIDO DE DROGAS NA REDE SOCIAL DO ADOLESCENTE.

Olá!

Gostaríamos de convidá-lo para fazer uma atividade de mapeamento da sua Rede Social. Mas antes, vamos explicar o que é isso...

A Rede Social é o conjunto das suas relações no momento presente... incluindo todas as pessoas que você considera significativas na sua vida. Um dos pontos mais importantes na vida dos jovens são as suas relações na família, com os amigos, com a escola, com outras instituições e, também, na comunidade de uma forma mais ampla. Conhecer um pouco mais sobre os próprios relacionamentos e quais são os fatores de risco e de proteção, em relação ao envolvimento com algum tipo de droga, pode ajudar na prevenção do uso indevido e do envolvimento com o contexto da droga.

Nesse momento, a realização dessa atividade é para objetivo de pesquisa. A Universidade de Brasília e o Centro de Ensino Fundamental 07 de Brasília fizeram uma parceria para que a pesquisa resulte em uma técnica para ser realizada pelos educadores, junto aos grupos de adolescentes na escola. O objetivo é que os educadores possam conhecer melhor a realidade do aluno e construir projetos de prevenção ao uso indevido de drogas. Dessa forma, os próprios alunos também poderão refletir sobre sua realidade, o que existe de risco e de proteção em sua Rede Social.

Saiba que você é voluntário nessa pesquisa, ou seja, depende de você querer participar, ou então decidir interromper a qualquer momento. O seu nome vai se manter anônimo, ou seja, você não precisa colocar o seu nome e nem das pessoas de quem você for falar. Se topa, vamos em frente, mas caso não queira iniciar ou completar a atividade, você pode interromper a qualquer momento.

Caso tenha **compreendido e concorde** em participar da pesquisa, assine abaixo.

---

## Primeira parte: O mapa das redes sociais

Primeiro vamos preencher um Mapa da sua Rede Social, da seguinte forma:

- Para completar o mapa você deve pensar quais são as pessoas importantes para você atualmente... Aqueles que você pode dizer que fazem parte da sua vida afetiva atualmente. Pessoas que você pode contar para te darem um conselho, um apoio, uma ajuda, fazerem companhia, etc.

- Primeiro você deve responder assinalando nesse mapa, onde cada pessoa será representada da seguinte forma: por um círculo ○ se for do sexo feminino e por um quadrinho □ se for do masculino. Não precisa colocar nomes, só representar pelos círculos ou quadrinhos.

Para colocar as pessoas no mapa, existem algumas regras que vão nos ajudar:

I. Você está localizado no centro do desenho.

II. O primeiro círculo: é para colocar as pessoas que são de suas relações mais íntimas, mais próximas, que você confia mais, com quem você realmente sabe que pode contar, que são de sua confiança.

III. O segundo círculo: é para colocar aquelas pessoas que você considera importantes, mas não as sente tão próximas.

IV. O terceiro círculo: é o espaço das pessoas que você considera que fazem parte das suas relações, mas que não são tão importantes ou que estão mais distantes de você neste momento de sua vida.

V. Os círculos são divididos em quatro partes, cada uma correspondendo a uma área da sua vida: a família, a comunidade, a escola, e as amizades. Então você deve colocar as pessoas de cada área em círculos diferentes, dependendo do nível de proximidade na relação.

Qualquer dúvida, chame a pessoa que está responsável pela atividade.

Então, vamos lá?

## PREENCHIMENTO DO MAPA DE REDES SOCIAIS

Segunda parte: exploração do mapa das redes sociais.

Agora, seguindo o mapa que você acabou de construir, responda às seguintes perguntas, por escrito. Lembre-se que não é preciso identificar pelo nome as pessoas de quem você for falar e nem escrever o seu nome nessas folhas. Caso você não entenda ou não saiba responder, pode pedir ajuda a quem estiver responsável pela atividade, na sua turma.

### PERGUNTAS:

1. O que você achou de fazer esse mapa? Você acha que ele o ajuda a mostrar como estão os seus relacionamentos nesse momento de sua vida?

2. Olhando para o mapa, o que você está percebendo em relação à quantidade de pessoas, à forma como você as distribuiu nas 4 áreas e nos 3 círculos?

3. Sobre o número de pessoas que você colocou no mapa, sempre foi assim? Aumentou? Diminuiu? Desde quando?

4. Você concordaria em nos apresentar essas pessoas? Então gostaríamos que você desse um número a cada uma delas, junto aos quadradinhos e círculos correspondentes no mapa, e escrevesse o mesmo número na folha de resposta. Junto aos números, escreva algumas coisas sobre cada uma dessas pessoas, por exemplo: idade, tipo de relação que vocês tem, qual o parentesco (se for da família), se gostaria que essa pessoa estivesse em outro lugar no seu mapa, o que precisaria acontecer entre você e ela para que isso acontecesse.

5. As pessoas que você colocou no Mapa se conhecem? Elas se falam ou se encontram, mesmo sem a sua presença?

6. As pessoas que você colocou no mapa moram perto ou longe de você? Você se encontra juntamente com elas? Isso ocorre com frequência?

7. Você tem quem te faça companhia quando precisa, entre as pessoas da sua família, comunidade, amigas e escola/trabalho? Quem são?

8. Você tem alguém, na sua família, comunidade, amigas e escola/trabalho, que você possa procurar para te apoiar quando está na pior? Quem são?

9. Quando você tem que decidir sobre alguma coisa, tomar algum tipo de decisão, você pede conselho a alguém da sua família, comunidade, amigas ou escola/trabalho? Quem são?

10. Quem, na sua família, comunidade, amigas ou escola/trabalho, contribui para o seu sustento e necessidades materiais, cuidados na saúde e integridade física?

11. Quem, na sua família, comunidade, amigas e escola/trabalho, tem o papel de colocar alguns limites e controlar alguns de seus comportamentos? Como ocorre?

Vamos agora avaliar o que existe de risco e proteção, na sua rede social, para o envolvimento com drogas? Veja os pontos fortes e fracos de sua rede social nas tabelas a seguir.

Bom trabalho!!!

**Veja se esses fatores de risco e proteção aparecem na sua rede social e caso estejam presentes, assinale ao lado. Se houver tanto o fator de risco como o de proteção na sua rede, pode assinalar os dois. Mas faça um X naquele que está mais presente e um \ no que está menos presente. Ao final, avalie se você está em situação de maior risco ou proteção para o envolvimento com drogas e com o contexto das drogas.**

*Sobre as características e funções presentes na rede social...*

FATORES DE PROTEÇÃO	FATORES DE RISCO
Há muitas pessoas na minha rede social.	Há muito poucas pessoas na minha rede social.
Existe aproximadamente o mesmo número de pessoas em todas as 4 áreas. Ou seja, a distribuição das pessoas na minha rede social está equilibrada.	A quantidade de pessoas em uma ou mais das 4 áreas é muito menor que nas demais. Ou seja, a distribuição das pessoas na minha rede social está desequilibrada.
Nos últimos tempos, a quantidade de pessoas nos círculos mais internos se mantém a mesma.	Nos últimos tempos, diminuiu muito a quantidade de pessoas, principalmente no círculo interno.

Algumas pessoas da minha rede se conhecem e se encontram, mesmo sem a minha presença.	A maioria das pessoas da minha rede não se conhece e as que se conhecem, não se falam ou não se encontram sem eu estar junto.
Há meios de comunicação, oportunidades e condições para eu me encontrar com as pessoas da minha rede, freqüentemente.	Há poucas oportunidades e poucas condições para eu me comunicar e encontrar com grande parte das pessoas da minha rede.
Existem pessoas, em mais de 1 área da minha rede, que têm o papel de me fazer companhia em diferentes situações.	Existem poucas ou nenhuma pessoa que geralmente me faça companhia quando eu preciso.
Existem pessoas, nas diferentes áreas da minha rede, que têm o papel de me apoiar emocionalmente.	Existem poucas ou nenhuma pessoa na minha rede que me dê apoio emocional.
Existem pessoas na minha rede que me dão conselhos e me ajudam a tomar decisões.	Existem poucas ou nenhuma pessoa na minha rede que me dê conselhos e me ajude a tomar decisões.
Existem pessoas na minha rede que garantem o meu sustento e necessidades materiais e que me ajudam nos cuidados com a minha saúde e integridade física.	Existem poucas ou nenhuma pessoa que garanta o meu sustento e necessidades materiais e que me ajude nos cuidados com a minha saúde e integridade física.
Há presença de pessoas, na família, na comunidade, escola e amizades com papel de colocar limites e controlar alguns de meus comportamentos de risco.	Há ausência ou escassez de pessoas, na família, na comunidade, escola e amizades com papel de colocar limites e controlar alguns de meus comportamentos de risco.

### Sobre as amizades...

<b>FATORES DE PROTEÇÃO</b>	<b>FATORES DE RISCO</b>
Eu tenho amigos e turma de amigos.	Eu tenho dificuldade de fazer amizades e de pertencer a turma de amigos.
Eu participo de turma de amigos que valorizam os estudos, os esportes, o trabalho e atividades de lazer saudáveis.	Participo de turma de amigos que não estudam ou não valorizam os estudos, o trabalho e outras atividades saudáveis.
Participo de grupo de amigos aberto, receptivo para novas pessoas, flexível e onde a liberdade das pessoas é respeitada.	Participo de grupo de amigos mais fechado, onde algumas pessoas dominam e outras se submetem, chegando a ficar com pouca ou com nenhuma liberdade.
Participo de grupo de amigos onde as pessoas cooperam umas com as outras e não se colocam em risco.	Participo de grupo de amigos onde as pessoas competem entre si, com outras pessoas e acabam colocando-se em risco.
Participo de grupo de amigos que têm ideais e/ou realizam atividades para o benefício social e comunitário.	Participo em grupos de amigos com comportamentos agressivos e violentos.
Meus amigos mais próximos não usam, não estão envolvidos e não aprovam o uso de drogas/álcool.	Tenho amigos que estão envolvidos, que aprovam e valorizam o uso de drogas.

### Sobre a família..

<b>FATORES DE PROTEÇÃO</b>	<b>FATORES DE RISCO</b>
Eu tenho boa integração com minha família, sinto-me amado e protegido.	Minha relação com minha família é mais distante, eu sinto-me isolado e excluído.

Existem fortes vínculos afetivos entre as pessoas da minha família.	Os laços afetivos na minha família são frágeis, as pessoas são distantes umas das outras e se relacionam pouco.
Existe harmonia nas relações entre as pessoas da minha família.	Existem muitos conflitos nas relações entre as pessoas da minha família.
O dialogo é usado na minha família como forma de resolver os conflitos.	Na minha família existe alguma forma de violência.
Existe autoridade e respeito na relação entre os pais/responsáveis e os filhos.	Os limites e as regras da família estão confusos e não são respeitados.
Quando quero negociar as regras já estabelecidas na família, eu tenho espaço e os adultos são flexíveis.	Quando quero negociar as regras já estabelecidas na família, isso não é possível pois as pessoas são muito rígidas ou permitem tudo, que nem é preciso negociar.
A minha família valoriza e possui comportamentos de cuidado com a saúde.	Dentro da minha família existe uso indevido ou abuso de álcool/ drogas.
A minha família acredita, confia e investe no meu futuro.	Minha família não me dá crédito, não confia e não investe em mim.
Sei que posso contar com minha família quando preciso.	Eu não espero nada, ou espero o pior da minha família.

**Sobre a comunidade...**

<b>FATORES DE PROTEÇÃO</b>	<b>FATORES DE RISCO</b>
Participo de serviços e atividades presentes na minha comunidade para promover a saúde, as condições sociais, o lazer ou a cultura.	Na minha comunidade há poucos ou nenhum serviço ou atividade de atenção à saúde, assistência social, cultura e lazer. Quando eles existem, o acesso para mim é difícil.
Na minha comunidade há espaço para o jovem se expressar e refletir sobre a sua condição na comunidade ou na sociedade.	Na minha comunidade não existe espaço ou incentivos para o jovem se expressar e ser compreendido.
Na minha comunidade há possibilidades de lazer para o adolescente, sem consumo de drogas.	Na minha comunidade não há opções de lazer onde não haja incentivo e apelo ao consumo de drogas.
Posso dizer que a minha comunidade é um ambiente seguro, onde as pessoas cooperam umas com as outras.	A minha comunidade é um ambiente com presença de violência, gangues e grupos com comportamentos agressivos.
Na minha comunidade há espaço para o jovem participar e assumir responsabilidades em questões comunitárias.	As pessoas da minha comunidade vêm o adolescente de forma preconceituosa e não abrem espaço para a nossa participação em questões comunitárias.
Na minha comunidade não há oferta de drogas, ou o acesso é mais difícil pois existe controle policial e das próprias pessoas da comunidade.	O acesso a drogas lícitas e ilícitas é fácil e não há controle da comunidade e da polícia que seja realmente efetivo.
Na comunidade existem ações com objetivo de divulgar as leis que regulam o uso e comércio de drogas lícitas para o adolescente, bem como os prejuízos.	Na comunidade há ambientes onde existe apelo para o consumo de drogas lícitas, sendo que esse uso é visto de forma natural.

Na comunidade há controle efetivo do comércio de drogas legais para menores de idade.	Não há controle efetivo quanto ao consumo de drogas lícitas pelo menor de idade, na comunidade.
---------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

*Sobre a escola e o trabalho...*

<b>FATORES DE PROTEÇÃO</b>	<b>FATORES DE RISCO</b>
Eu sinto-me participante e integrado na escola.	Eu sinto-me excluído e isolado na escola.
Na escola possuo relações de afetividade e de confiança.	Na escola, meus relacionamentos são mais distantes e eu tenho poucos ou nenhum relacionamento afetivo.
Eu sinto-me protegido e seguro no ambiente escolar.	Eu sinto-me inseguro, ameaçado ou vivencio situações de risco na escola.
Minha família e minha escola estão próximas, integradas e mantêm contato entre si.	Minha família e minha escola estão distantes ou têm conflitos.
Eu percebo que a minha escola valoriza, respeita e acredita nos adolescentes.	Eu percebo que a minha escola tem uma visão negativa, preconceituosa e de desvalorização do adolescente.
As regras, normas e limites da escola são claras e bem definidas.	Existem regras e limites na minha escola, mas não estão claros ou bem definidos.
As relações entre os educadores e alunos são de respeito, diálogo e flexibilidade.	As relações entre os educadores e alunos são de autoritarismo ou de permissão total.
Na minha escola, a relação entre educador e aluno é de confiança e amizade.	Na minha escola, a relação entre educador e aluno é cheia de conflitos e indiferença.
A escola conhece sobre a presença de drogas e realiza atividades de reflexão e de controle sobre o uso de drogas pelos adolescentes.	A escola desconhece sobre a presença de drogas e não realiza atividades de reflexão e nem tentativas de controle sobre o uso de drogas pelos alunos.

E então, agora você consegue identificar os fatores de risco, existentes na sua rede social, para o envolvimento com drogas? E os fatores de proteção, para prevenir ou lidar com essa situação, você também já os identifica? O que você achou de realizar essa atividade? Em que ela contribuiu para sua vida?

## **ANEXO 7**

Termos de consentimento

## **Universidade de Brasília- UnB**

Instituto de Psicologia

Departamento de Psicologia Clínica

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

Pesquisa: Redes Sociais e prevenção à drogadição na adolescência – construindo possibilidades para o trabalho do educador.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

*Educador*

A oportunidade de participação nesta realiza-se no contexto de um curso de capacitação oferecido pela Universidade de Brasília através do PRODEQUI - Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas/PCL/IP.

A pesquisa objetiva desenvolver metodologias e tecnologia social para a capacitação de educadores na compreensão das redes sociais na adolescência e avaliação dos fatores de risco e proteção para envolvimento com o contexto das drogas – uma das estratégias propostas para a prevenção do uso indevido de drogas na adolescência.

Quanto ao seu compromisso: participação na aplicação dos instrumentais e procedimentos junto a uma turma de alunos na escola, totalizando de 2 a 3 encontros que se darão na ocasião da própria aula.

Quanto ao sigilo das informações: tanto o conteúdo dos questionários de mapeamento de Redes Sociais, como as informações trabalhadas em sala de aula e em supervisão, serão confidenciais: isto é, se manterão em anonimato e o seu nome, assim como dos alunos, não serão revelados. Da mesma forma, o nome dos adolescentes participantes deverá manter-se em sigilo, sendo identificado também por um código definido pelo pesquisador. Os dados serão registrados por meio de recurso áudio visual e por escrito pela pesquisadora e auxiliares de pesquisa.

**Pesquisadora responsável: Pesquisadora Borges dos Santos**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Fátima Sudbrack**

---

**Declaro que recebi as informações, tive oportunidade de tirar dúvidas e autorizo a utilização dos dados recolhidos para pesquisa.**

**Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Nome completo:** \_\_\_\_\_

**Universidade de Brasília- UnB**  
**Instituto de Psicologia**  
**Departamento de Psicologia Clínica**

Projeto: A Escola em Rede na Promoção da Saúde Integral do Adolescente  
Pesquisa: Redes Sociais e prevenção à drogadição na adolescência – construindo possibilidades para o trabalho do educador.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

*Pais ou Responsável e Adolescente*

Está sendo realizada uma pesquisa na escola, pela Universidade de Brasília – UnB e o CEF 07 de Brasília, que tem por objetivo conhecer as relações sociais dos adolescentes e quais os fatores que os colocam em risco ou os protegem no caso do envolvimento com o contexto das drogas.

O seu filho ou o adolescente pelo qual você é responsável está tendo a oportunidade de participação nas seguintes atividades:

- Responder a um questionário individual que será aplicado em sala de aula, por uma pesquisadora da UnB, um psicólogo e um educador da escola.
- Participação em momentos em grupo para discussão do tema, em sala de aula, juntamente com a pesquisadora da UnB e o educador da turma.

As atividades serão gravadas em áudio e vídeo e registradas por escrito pelos próprios adolescentes, sendo que as informações se manterão anônimas, ou seja, o nome não será identificado. Os dados serão analisados pelos pesquisadores da Universidade de Brasília, em conjunto com os educadores da escola.

O adolescente é voluntário, podendo ou não participar da pesquisa. Se em algum momento ele se sentir constrangido(a) e não quiser dar continuidade, deverá manifestar sua vontade, que será respeitada.

Em caso de dúvidas e necessidade de maiores esclarecimentos, os pais/ responsáveis deverão entrar em contato com a equipe de pesquisa da UnB (Mestranda: Pesquisadora Borges dos Santos e Prof<sup>ca</sup>. Fátima Sudbrack no tel.: 8154 9657)

---

**Declaro que recebi as informações, tive oportunidade de tirar dúvidas e autorizo a utilização dos dados recolhidos para pesquisa.**

**Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.**

**Nome completo do adolescente:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do adolescente:** \_\_\_\_\_

**Nome completo do responsável:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do Responsável:** \_\_\_\_\_

**Universidade de Brasília- UnB**  
**Instituto de Psicologia**  
**Departamento de Psicologia Clínica**

Projeto: A Escola em Rede na Promoção da Saúde Integral do Adolescente  
Pesquisa: Metodologia de avaliação de fatores de risco e de proteção, presentes nas redes sociais dos adolescentes, para prevenção ao envolvimento com o contexto das drogas.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

*Responsável pela Escola – CEF 07 de Brasília*

Solicitamos autorização do responsável pela escola para realização de pesquisa no contexto do curso de capacitação oferecido pela Universidade de Brasília através do PRODEQUI - Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas/PCL/IP.

A pesquisa objetiva desenvolver metodologias e tecnologia social para a capacitação de educadores na compreensão das redes sociais na adolescência e avaliação dos fatores de risco e proteção para envolvimento com o contexto das drogas – uma das estratégias propostas para a prevenção do uso indevido de drogas na adolescência.

- **Quanto ao seu compromisso:** autorização para aplicação dos instrumentais e procedimentos junto a duas turmas de alunos na escola, sendo que em cada uma delas serão realizados de 2 a 3 encontros com duração da aula em curso.

- **Quanto ao registro e sigilo das informações:** as informações serão coletadas por meio de questionários, gravadas em áudio e vídeo e registradas por escrito pelo pesquisador. Todos os dados coletados serão mantidos em anonimato, ou seja, tanto o nome do educador quanto dos alunos não serão revelados.

Os alunos participarão das seguintes atividades:

- Responder a um questionário individual que será aplicado em sala de aula, por uma pesquisadora da UnB e pelo educador da turma.
- Participar de dois a três grupos em sala de aula, para discussão do tema, juntamente com a pesquisadora da UnB e o educador da turma.

Os dados serão analisados pelos pesquisadores da Universidade de Brasília, em conjunto com os educadores da escola. O adolescente e o educador são voluntários, podendo ou não participar da pesquisa. Se em algum momento algum deles se sentir constrangido(a) e não quiser dar continuidade, deverá manifestar sua vontade, que será respeitada.

---

Declaro que recebi as informações, tive oportunidade de tirar dúvidas e autorizo a utilização dos dados recolhidos para pesquisa.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2005.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome completo: \_\_\_\_\_

## **ANEXO 8**

Manual para o educador

# Mapeamento de Redes Sociais e Avaliação de Fatores de Risco e Proteção para o envolvimento com drogas na Adolescência.

## MANUAL PARA O EDUCADOR

O Manual de “*Mapeamento de redes sociais e avaliação de fatores de risco e de proteção para o envolvimento com drogas na adolescência*” é um instrumento destinado aos educadores que trabalham com adolescentes (12 a 18 anos), seja em escolas da rede pública ou particular, assim como em outros contextos educacionais.

Esse manual apresenta:

- Um *instrumento de auto-avaliação* do adolescente e do grupo/ turma em relação às situações de risco e de proteção que vivenciam em sua rede social pessoal, para o envolvimento com o contexto da drogadição.
- Uma *metodologia* para iniciar o debate sobre o tema das drogas e outros temas correlatos, em contexto de sala de aula, sob uma perspectiva relacional sistêmica e das redes sociais.

Para que esse manual possa ser utilizado pelos educadores, iremos dividi-lo em duas partes: na primeira, serão definidos alguns elementos da teoria que fundamentam esse trabalho e, na segunda, serão apresentados o *instrumento* e a *metodologia* de aplicação, avaliação e debate com o grupo/ turma.

### 1. Fundamentos Teóricos

Alguns termos serão muito utilizados no instrumento e no manual e, para que estejam claros para o educador, tentaremos defini-los a seguir.

- ❖ **Adolescência:** é a fase do desenvolvimento humano marcada pelas transformações da puberdade cujo significado difere culturalmente. Na adolescência, a auto-imagem e o senso de identidade se modificam; a relação com o grupo de pares se torna cada vez mais significativa para o sentimento de pertencimento e desenvolvimento da identidade; os papéis desempenhados na sociedade e na família, assim como as expectativas colocadas sobre os adolescentes, se transformam. O meio social no qual o adolescente está inserido influencia e é influenciado pelo adolescente. Sendo assim, essa fase é um momento de crise e transformação do indivíduo, da família, da escola, da comunidade e outros contextos.
- ❖ **Droga:** consideramos droga todas as substâncias psicotrópicas (aquelas que atuam no sistema nervoso central e que causam dependência), as quais alteram o comportamento e as emoções, como: o álcool, o tabaco, a maconha, o lança-perfume, a cocaína, etc. Para o adolescente, menor de 18 anos, todas as drogas são proibidas por Lei, sejam elas o tabaco, o álcool ou as

drogas ilícitas. Dessa forma, não usaremos os termos: drogas lícitas e ilícitas. As drogas fazem parte da vida social do adolescente, das festividades, da inserção em grupos, embora nem todos façam uso delas.

- ❖ **Envolvimento com drogas na adolescência:** refere-se às diferentes formas de envolvimento com as drogas, indo desde um uso experimental, passando pelo uso recreacional, o uso abusivo e indevido e chegando à dependência. Nesse sentido, entendemos que o envolvimento com drogas envolve não somente o uso da substância, mas os diversos níveis de dependência, tais como: a dependência dos efeitos da droga sobre o indivíduo; as dependências relacionais afetivas, que direta ou indiretamente reforçam o papel do indivíduo como usuário; a dependência do fornecedor/ de quem vende a droga; a dependência do provedor/ de quem paga a droga; a dependência dos pares/ das pessoas com quem o adolescente consome a droga; a dependência de crenças relativas ao poder das substâncias químicas sobre o indivíduo ou sobre a sua própria necessidade de consumir a droga.
- ❖ **Rede Social:** é o conjunto de todas as relações significativas e diferenciadas da massa anônima da sociedade. Ou seja, é o conjunto de pessoas, instituições e/ ou grupos que são considerados pelo adolescente como sendo importantes para sua vida. A delimitação da rede social é realizada pelo próprio adolescente, pois somente ele pode dizer quais são os vínculos significativos. A rede social estável, sensível, ativa e confiável nos protege contra doenças, atua como agente de ajuda e encaminhamento, afeta a pertinência e a rapidez da utilização de serviços de saúde, acelera os processos de cura, aumenta a sobrevivência, ou seja, é geradora de saúde. Na rede social pessoal, os fatores de risco e proteção ocorrem concomitantemente e se combinam de diversas maneiras, levando a situações de maior risco ou proteção.
- ❖ **Fatores de Risco:** são as circunstâncias psicossociais que contribuem para aumentar a probabilidade de uso, abuso ou outras formas de envolvimento.
- ❖ **Fatores de proteção:** são as circunstâncias psicossociais preditivas de saúde integral, sendo que o desenvolvimento ou potencialização desses fatores contrabalançam as vulnerabilidades, levando a uma menor chance da pessoa assumir comportamentos de risco, dentre eles a drogadição.
- ❖ **Família:** é o grupo de pessoas com algum grau de parentesco ou pessoas que fazem parte do círculo de relacionamentos íntimos ou que residem na mesma casa e que, mesmo não tendo nenhum grau de parentesco, o adolescente considere como sendo familiar. Cada um pode ter a liberdade de incluir pessoas da família nuclear ou da família mais ampliada, mesmo que tenha

contato mais esporádico. Pode incluir, ainda, relacionamentos conjugais, de noivado, namoro ou com companheiro(a) que considere como sendo parte do núcleo familiar.

- ❖ **Amizades:** são considerados amigos aquelas pessoas ou grupos de pares que o adolescente considera como tendo algum vínculo e nível de amizade, seja mais próximo ou mais distante. Pode incluir vínculos do presente ou mais remotos, que tenha contato próximo ou mais distante, desde que sejam significativos para o adolescente. Os namoros e relacionamentos dessa natureza podem ser incluídos dentro desse domínio da rede social.
- ❖ **Estudo/ Trabalho:** são os ambientes de formação e aprendizado, envolvendo a escola, outros cursos profissionalizantes ou complementares, estágios profissionalizantes e programas sociais de inclusão no mercado de trabalho. Nesse contexto, também estão os vínculos relativos à participação do adolescente no mercado informal, em atividades ilícitas e de exploração do trabalho infanto-juvenil. Assim, os elementos que estão nesse contexto podem ser considerados como favorecendo o desenvolvimento saudável ou colocando os adolescentes em riscos diversos, incluindo o envolvimento com o contexto da drogadição.
- ❖ **Comunidade:** envolve os espaços de lazer, de convívio, de circulação e de acesso a bens e serviços. A dimensão comunitária envolve tanto o ambiente relacional como o ambiente físico no qual o adolescente está inserido: sua vizinhança, o bairro, a rua, a praça e outros espaços de congregação de diferentes naturezas (clubes, instituições religiosas, organizações governamentais e não governamentais e serviços que oferecem acesso à saúde, ao esporte, ao lazer, à arte, à tecnologia, etc.).
- ❖ **Prevenção do envolvimento com drogas na escola:** é toda ação reflexiva e questionadora sobre a questão do envolvimento com as drogas, no âmbito da educação para a saúde, realizada no cotidiano e fazendo parte do processo educativo. A prevenção deve ser planejada e realizada em conjunto, entre a escola, alunos e comunidade, objetivando diferentes estratégias voltadas para a redução dos fatores de vulnerabilidade e risco, bem como o fortalecimento dos fatores de proteção presentes na rede social.

### **1.1- O que é “mapeamento de redes sociais e avaliação de fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência”?**

Trata-se de uma proposta de avaliação e intervenção construída a partir da abordagem sistêmica e da teoria e prática de redes sociais. Essa proposta vai além da abordagem sobre o consumo da droga em direção ao contexto relacional do adolescente.

Está apoiado no “enfoque sistêmico” sobre o uso de drogas, o qual procura:

- Preocupar-se em reduzir a demanda, no lugar de controlar a oferta;
- Promover a autonomia do sujeito sobre a decisão de uso, no lugar da criminalização e estigmatização do usuário;
- Enfatizar a auto-estima, a autoconfiança e ampliar o conhecimento e competência para ação, ao invés de enfatizar o medo e as ameaças que geram insegurança e paralisam os sujeitos;
- Promover o conhecimento da realidade e dos fatores de risco, promovendo a opção pela saúde e pela vida, ao invés da repressão por meio de um discurso estereotipado, amedrontador e uma postura de autoridade perante o tema;
- Finalmente, reconhecer o envolvimento com as drogas como um problema relacional e não do indivíduo e que deve ser abordado pela mobilização de recursos da rede social, ao invés de preconizar o isolamento ou a exclusão do usuário como portador de um problema pessoal, passível de ser tratado somente por especialistas.

### **1.2- Quais os objetivos do mapeamento e avaliação das redes sociais e dos fatores de risco e proteção?**

- Promover a auto-reflexão e avaliação do próprio adolescente e do grupo/ turma, acerca de suas relações sociais e das situações que os colocam em risco e que os protegem, em relação ao envolvimento com drogas.
- Proporcionar condições ao educador e aos alunos de tratarem do tema das drogas, em contexto escolar, pela via das relações e não do produto.
- Realizar uma ação de prevenção voltada para as demandas dos adolescentes em relação à saúde integral, tirando o foco sobre a oferta, a repressão, a estigmatização e culpabilização do adolescente.

### **1.3- Quem aplica a metodologia?**

Esta proposta foi idealizada para uso do educador em contexto de sala de aula. É importante que o educador esteja em contato com o grupo de adolescentes no cotidiano da escola e que possua alguma vinculação com os mesmos. A prática, em sala de aula é usualmente individual, sendo necessário um educador para a sua aplicação. No entanto, uma dupla de educadores pode favorecer o processo de discussão e reflexão com os alunos, desde que estejam abordando a questão sob os mesmos fundamentos.

No caso da formação profissional, o educador possui as características necessárias para a realização de atividade dessa natureza. No entanto, a abordagem ao tema da prevenção do envolvimento com drogas na adolescência sob o enfoque sistêmico, exige que o educador conheça um pouco sobre a teoria e prática de redes sociais e sobre a visão sistêmica da adolescência e da drogadição.

## **2. Passo a passo para o “Mapeamento de redes sociais e avaliação de fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência”.**

A metodologia aqui proposta deve fazer parte de um projeto maior da escola, para capacitação dos educadores e elaboração de projeto de prevenção único. Dessa forma, os educadores estarão em rede e suas ações poderão ser discutidas com os pares e extrapolar a sala de aula em direção à comunidade escolar, às famílias e redondezas da escola.

### **2.1- A escolha da turma**

A turma deve ser escolhida conforme o grau de vinculação do educador com os alunos, podendo ser aquela na qual o educador é o regente (existem algumas escolas que adotam essa forma de “apadrinhamento” de cada turma por um educador). Outro critério de escolha da turma pode ser pela possibilidade de ministrar aulas de conteúdos interdisciplinares ou conteúdos onde a proposta possa ser incorporada no currículo. Observamos em alguns casos, que desde o início, o educador deseja realizar a atividade nas turmas mais “problemáticas”. No entanto, acreditamos que uma primeira aplicação deve ser realizada em uma turma onde ele sinta-se mais à vontade e seguro.

### **2.2- Preparação da turma**

Uma aula antes de iniciar a aplicação do instrumento de mapeamento e avaliação, o educador deve entregar e ler com a turma o “Convite” (folha 1). Conversar com os alunos sobre a proposta, o tema, o enfoque, o contexto (sala de aula) e a metodologia a ser utilizada.

Além disso, é importante que peça para os alunos não faltarem, pois a primeira sessão é de fundamental importância. Caso algum aluno já antecipe que irá faltar, o educador entregará o instrumento para ser preenchido em casa, explicando individualmente ou em pequeno grupo, caso mais de um aluno não possa estar presente no dia da aplicação.

### **2.3- Planejamento do educador para a PARTE I- Conhecendo o instrumento e a metodologia**

Nessa etapa, o educador deve preparar o material (págs. 2/3 e 4/5) para a quantidade de alunos da turma. Ler todo o instrumento (mapa e questionário) e estar seguro das instruções. Procure discutir o instrumento e o procedimento com o grupo de educadores da sua escola.

### **2.4- PARTE 1- Aplicando o instrumento**

A primeira parte da metodologia (págs. 2/3 e 4/5) consiste no preenchimento, pelos alunos, do mapa de redes sociais e na resposta às questões sobre as funções presentes na rede social pessoal do adolescente e do questionário sobre fatores de risco e proteção.

Informar que a atividade é individual e que toda ela deve ser realizada a partir da reflexão pessoal.

As instruções sobre o preenchimento do mapa devem ser lidas com a turma e dado o tempo necessário para que todos preencham o mapa.

A seguir, o educador pode ler as **instruções** sobre o preenchimento dos questionários sobre a rede social e os fatores de risco e proteção. Ao finalizar, deve deixar que cada aluno responda conforme seu ritmo. Solicitar aos alunos que aguardem a finalização da turma e que guardem o material respondido para trazerem na próxima aula, ressaltando que a continuidade da atividade depende do material.

Antecipar que no próximo encontro, eles irão calcular os resultados individuais sobre o quanto se encontram em situação de risco ou proteção para o envolvimento com drogas. Se sobrar tempo, conversar com a turma sobre a experiência de responder ao instrumento.

## **2.5- Planejamento do educador para a PARTE II**

Nessa etapa, o educador deve separar o material (págs. 6 e 7/8) para a quantidade de alunos, ler todo o conteúdo e estar seguro das instruções. Quanto aos alunos faltantes do primeiro dia, o educador deve avisar para levarem o material preenchido em casa. Para aqueles que ficaram sem o material, o educador deve entregar antes do próximo encontro, explicar e orientar que respondam e tragam no próximo dia de aula.

## **2.6- PARTE II- Avaliando os resultados individuais**

Os alunos deverão estar com seus materiais individuais e respondidos.

A segunda parte da metodologia (págs. 6 e 7/8) ocorrerá em 2 momentos:

- O educador lê com a turma a página 7, sobre as funções e papéis desempenhados na rede social pessoal e o adolescente acompanha, correlacionando as funções com as pessoas de sua rede que as desempenham.

- O educador lê com a turma as instruções para o cálculo dos fatores de risco e proteção na rede social, instrui para o preenchimento da pág. 6 e depois da pág. 8. Deixar que cada adolescente o faça individualmente.

- Ler com os alunos o texto que fala sobre fatores de risco e proteção (pág. 8) e explicar que no próximo momento estarão conversando sobre os fatores de risco e proteção mais frequentes para a turma.

Recolher somente a pág. 6 de todos os alunos, preenchidas e deixar que eles fiquem com seus materiais pessoais.

Caso ainda sobre tempo, organizar a turma para o cálculo da frequência de cada item, no perfil da turma, ficando o educador responsável por coordenar o preenchimento das págs. 9/10 com a turma ou sozinho, em outro momento, a depender do tempo.

## **2.7- Planejamento do educador para a PARTE III- Elaborando o perfil da turma**

O Educador deve finalizar o cálculo da frequência dos itens para a turma e traçar o perfil da mesma (págs. 9/10), em relação aos principais fatores de risco e de proteção (aqueles que foram mais frequentes) nas redes sociais dos alunos.

## **2.8- PARTE III- Debatendo com a turma**

Apresentar para a turma o perfil da turma (fatores de risco e proteção mais frequentes), por contexto (família, escola/trabalho, comunidade e amizades/ namoro).

À medida que o educador apresentar o perfil da turma em cada contexto da rede social, discutir como os fatores mais frequentes que influenciam ou protegem o adolescente no envolvimento com drogas.

Exemplo 1: “Um fator de risco na família, que apareceu para muitos adolescentes nessa turma foi o de número (20). *‘Sou motivo de desentendimentos ou confusões na minha família’*. Como vocês acham que essa situação na família pode contribuir para o envolvimento do adolescente com as drogas?”.

Exemplo 2: “Um fator de proteção na comunidade, que apareceu para muitos adolescentes nessa turma foi o de número (43). *‘Participo de projetos sociais ou de incentivo ao esporte para o jovem’*. Como vocês acham que essa situação na comunidade pode contribuir para a proteção do adolescente em relação às drogas?”.

Seguir com esse debate, incentivando o diálogo entre todos os membros da turma, de forma circular. Ou seja, uma maneira que o educador fique no papel de mediador e não daquele que deverá ter as respostas corretas ou as soluções para as situações colocadas.

Procurar levantar sugestões dos alunos sobre os seguintes pontos:

- Como diminuir os riscos existentes nas redes da turma?
- Como potencializar e reforçar os elementos de proteção existentes nas redes?

## **2.9- Compartilhando os resultados com a escola**

Após esse processo com a turma, o educador deve discutir com o grupo de educadores e a direção da escola, sobre os principais fatores de riscos e elementos de proteção levantados, bem como as sugestões dadas pelos adolescentes para a potencialização da rede social na prevenção.

Poderá ser feito um perfil da escola ou do conjunto de turmas que participaram, levantando quais os fatores de risco e proteção são mais recorrentes para esse grupo de adolescentes. Essa contabilização pode ser feita pela soma dos escores de todas as turmas para cada item.

Muitas possibilidades de intervenção poderão surgir, sendo importante que a escola se lembre que os projetos devem ser realizados em conjunto com os alunos, com as famílias e com comunidade mais ampla, envolvendo toda a escola.

## **ANEXO 9**

Questão para os adolescentes

