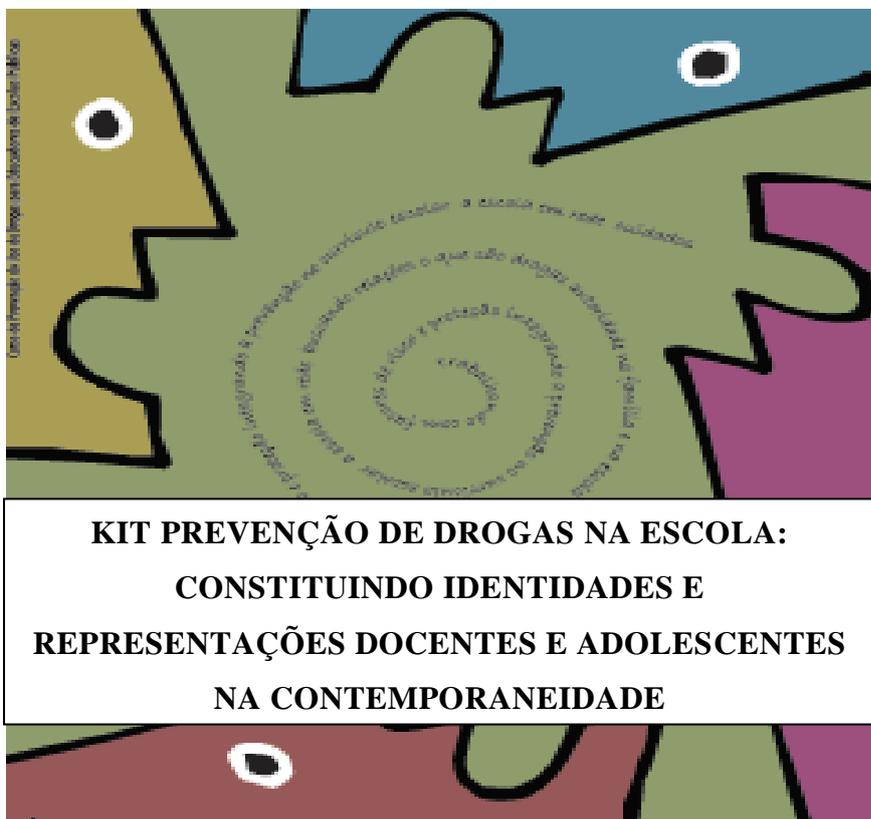


**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Jacqueline Kalakun

Dissertação de Mestrado

Canoas, RS, 2013.

**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**KIT PREVENÇÃO DE DROGAS NA ESCOLA: CONSTITUINDO IDENTIDADES
E REPRESENTAÇÕES DOCENTES E ADOLESCENTES NA
CONTEMPORANEIDADE**

Jacqueline Kalakun

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, em cumprimento às exigências parciais para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Bianca Salazar Guizzo

Canoas, 2013.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Paulo e Leda, exemplos de força e determinação, amor constante.

Ao meu filho Luigi que, com sua alegria e inocência infantil, ensina-me a permanecer criança e, com amor, ensina-me a ser mãe.

Ao meu companheiro Gilvan, pelo apoio, compreensão e respeito em relação às minhas escolhas.

À minha irmã Luciane, pelo exemplo de determinação profissional e incentivo sempre presente.

À ex-coordenadora do Curso de Mestrado Profa. Dra. Iara Tatiana Bonin, apoio constante em minha trajetória.

À minha professora orientadora Dra. Bianca Salazar Guizzo, que, diante das contingências e com paciência e respeito pelo meu tempo de aprendizagem, aceitou orientar-me de forma incondicional e compartilhou comigo o seu conhecimento.

Aos professores Daniela Ripoll, João Carlos Amilíbia Gomes e Dinah Quesada Beck, membros da banca examinadora, pelas contribuições e sugestões feitas com relação ao meu trabalho.

RESUMO

Na sociedade contemporânea, a prevenção ao uso de drogas é considerada uma prática educativa, tornando-se também uma demanda cotidiana das instituições escolares. Em razão de tal contextualização e tomando como referência o campo teórico dos Estudos Culturais pós-estruturalistas (especialmente estudiosos como Hall, Bauman, Kellner e Silva), o presente trabalho teve como principais objetivos: a) problematizar a forma como adolescentes e docentes são representados no *Livro de Conteúdo* que compõe um *kit* de materiais do *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas*, elaborado e proposto pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD) e Ministério da Educação (MEC); b) discutir o modo como tais representações podem colaborar para a constituição de identidades de jovens e de professores, ensinando-lhes – através do material ora analisado – modos de ser e de se comportar. Para levar a cabo tais propósitos, foi realizada uma análise documental do *Livro* supracitado que se constituiu no material empírico desta investigação. No desenvolvimento dessa análise foram tomados como centrais os conceitos de identidade e representação. Os resultados de tal análise colocaram em evidência o viés biológico e psicológico do modelo da prevenção em questão e da centralidade das representações do professor/educador, cujo deslocamento das identidades construídas conduz a práticas pedagógicas de mediação nas relações sociais na escola. A partir das análises empreendidas também se pode inferir que o *Livro* constrói um modelo de representação idealizado do professor/educador, que deve estar atento às diferenças, como ainda apresentar um perfil profissional dinâmico, criativo e flexível, apesar da sua deficiência de informações sobre a prevenção de drogas. Dessa forma observou-se que o conjunto de representações do professor/docente/educador, colocados em circulação no material analisado, contribui para a produção de outras identidades docentes, convocadas pelas novas formas de ser sujeito adolescente escolar na atualidade. Cabe ainda referir que as formas como os adolescentes são representados acabam reforçando algumas representações, ou seja: eles são aí colocados como “instáveis”, “vulneráveis”, “rebeldes”, “irreverentes” e “inconformados”, o que pode reforçar o fazer pedagógico do educador vinculado a uma ideia de “prezas fáceis” para o consumo de drogas. Além disso, o *Livro de Conteúdo* busca vincular-se ao que se costuma nomear de politicamente correto à política pública de prevenção proposta, uma vez que dá destaque às imagens e às representações dos sujeitos negros. Porém essa exacerbação acaba por reforçar a relação negro-droga, como marcador das diferenças. Por fim, cabe mencionar que tratar da prevenção ao uso de drogas significa lidar com uma “arena” de significados em constante tensão e que envolve diversas instâncias – sociais, educativas, morais, médicas, psicológicas, legislativas, políticas, midiáticas e culturais.

Palavras-chave: identidade; representação; adolescentes; docentes; drogas; Estudos Culturais.

ABSTRACT

In contemporary society, drug use prevention is considered an educational practice and is also a daily school demand. In that respect and based on the theoretical field of the poststructuralist Cultural Studies (especially scholars such as Hall, Bauman, Kellner and Silva), the main objectives of this study were: a) To question the way adolescents and teachers are represented in the *Content Book* that comprised a kit containing materials of the *Course on Drug Use Prevention for Public Schools* organized and proposed by the National Secretary for Drug Policies (SENAD)/Ministry of Education (MEC); b) To discuss the way such representations may contribute to the formation of the identities of educators and adolescents, teaching them through the use of those materials, ways of being and behaving. To carry out such purposes, a documental analysis of the aforementioned *Book* was made and composed the empirical material of this study. Identity and representation were the key concepts used for the development of this analysis. The results obtained emphasized the biological and psychological bias of the prevention model in question and the centrality of the teacher/educator representations, whose displacement of constructed identities leads to pedagogical practices of mediation in school social relationships. It can also be inferred from the analyses that the *Book* creates an ideal representation model of teachers/educators, which should be aware of the differences and also present a dynamic, creative and flexible profile, despite their lack of knowledge about the prevention of drugs. Thus, it was observed that a set of teacher/educator representations described in those materials contribute to the constitution of other teachers' identities, convened by new forms of being a teenager at school nowadays. It is worth mentioning that the ways in which adolescents are represented reinforce some representations i.e. they are described as being "instable", "vulnerable", "rebel", "irreverent", and non-conformist, which can enhanced the pedagogical practice of the educators bound to the idea of "easy preys" to drug use. In addition, the *Content Book* tries to associate what is commonly consider as politically correct with the prevention public policy proposal, as it emphasizes the images and representations of black individuals. However, this exacerbation can strengthen the black individual/drug relationship - as markers of differences. Finally, it should be noted that dealing with drug use prevention means dealing with an "arena" of meanings in constant tension , which involves multiple instances- social, educational, moral, medical, psychological, legal, media, and cultural.

Keywords: identity; representation; adolescents; teachers; drugs; Cultural Studies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa do Livro de Conteúdo do Curso.....	48
Figura 2 - Imagem presente na página 184 do Livro de Conteúdo	51
Figura 3 - Imagem presente na página 30 no Livro de Conteúdo	55
Figura 4 - Imagens presentes nas páginas 41, 184,187, 189 do Livro de Conteúdo	62
Figura 5 - Imagem presente na página 54 do Livro de Conteúdo	72

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CEAD – Centro de Estudos de Álcool e Drogas

CONJUVE – Conselho Nacional da Juventude

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EAD – Ensino a Distância

MEC – Secretaria de Educação

MJ – Ministério da Justiça

OMS – Organização Mundial da Saúde

OBID – Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas

PNAD – Plano Nacional sobre Drogas

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEDU/ULBRA – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil

PRODEC – Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas

PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SEB – Secretaria de Educação Básica

SENAD – Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	DOS CAMINHOS TRILHADOS ÀS ESCOLHAS	8
2	OS PERCURSOS METODOLÓGICOS	15
2.1	A APROXIMAÇÃO COM O MATERIAL EMPÍRICO	17
2.2	DESCREVENDO O MATERIAL EMPÍRICO	20
3	DO CAMPO TEÓRICO E DAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS	24
3.1	IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO	26
3.2	RISCO E DROGADIÇÃO	30
3.3	MODOS DE SER ADOLESCENTE E JOVEM	35
4	CONSTITUINDO IDENTIDADES ADOLESCENTES E DISCENTES?	46
4.1	O QUE A CAPA DO LIVRO NOS DIZ? ALGUMAS REFLEXÕES	46
4.2	A PRODUÇÃO DOS MODOS DE SER ADOLESCENTE NA CONTEMPORANEIDADE	52
4.3	A POLÍTICA DO POLITICAMENTE CORRETO	59
4.4	REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES DOCENTES	63
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	85
	ANEXO A - QUADROS SÍNTESE DA ESTRUTURA DO LIVRO TEXTO	91
	ANEXO B - INSTRUMENTO “TERMÔMETRO DE RISCO E PROTEÇÃO”	98
	APÊNDICE A - CONTEÚDO DA CARTA E DA MENSAGEM ELETRÔNICA ENVIADA À SENAD	106

1 DOS CAMINHOS TRILHADOS ÀS ESCOLHAS

*No meio do caminho tinha uma pedra.
Tinha uma pedra no meio do caminho
(ANDRADE, 1928).*

Nesta seção, pretendo descrever alguns caminhos trilhados por mim, tanto profissional como academicamente, a fim de contextualizar os motivos que me levaram a tomar a questão das drogas¹ – articuladas à representação da adolescência e do educador à educação – como temática central de investigação.

Em meados da década de 1980, cursei a Faculdade de Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), o que – de certa forma – auxiliou-me a discutir a respeito e a olhar para questões contemporâneas vinculadas a aspectos sociais. Atuei profissionalmente em institutos e fundações de origem empresarial que me possibilitaram a aproximação com a realidade escolar. E a inserção neste território juvenil, através do desenvolvimento de projetos socioeducativos em parceria com as escolas públicas e, principalmente, aplicados em regiões de periferia, cuja estratégia era atuar em áreas de vulnerabilidade social² de Porto Alegre (como exemplos, a Restinga, a Vila Farrapos e a Vila Dique), ampliou meu interesse por investigar questões recorrentes nesses espaços. Dali, percebia que – com certa frequência – problemas vinculados à drogadição emergiam.

Como Assistente Social, tenho dialogado com as áreas da Medicina (em especial a Psiquiatria), da Psicologia e da Educação. Tal diálogo me possibilitou transitar em espaços de discussão pertinentes ao tema, dessa maneira, viabilizando o interesse por essa questão que vem sendo amplamente discutida na contemporaneidade e também tem sido alvo de bastante preocupação. Meu vínculo com a referida temática iniciou há 25 anos, no momento em que as demandas profissionais, em função do aumento do número de trabalhadores usuários de

¹ De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), droga é qualquer substância não produzida pelo organismo que tem a propriedade de atuar sobre um ou mais de seus sistemas, produzindo alterações em seu funcionamento (BRASIL, 2010, p.91).

² **Vigilância socioassistencial** – implica a produção e sistematização de informações, indicadores e índices territorializados das situações de risco e de vulnerabilidade social e deve ser assumido pelo órgão gestor da assistência social (LOPES, 2010, p. 83).

drogas, aumentaram. Nessa época, enquanto Assistente Social, vinculada à área de gestão de pessoas de uma empresa multinacional, incluíam-se nas minhas tarefas cotidianas inúmeros atendimentos a esses trabalhadores e suas famílias. Os primeiros atendimentos eram feitos pelas Assistentes Sociais e, quando necessário, os casos de usuários mais graves eram encaminhados para tratamento médico. Na época, a internação ocorria em hospitais psiquiátricos para desintoxicação³.

Na medida em que fui realizando atividades cotidianas e vivenciando situações profissionais que diziam respeito à questão das drogas, percebi que tanto as famílias quanto os próprios jovens usuários de drogas viviam a angústia e o sofrimento de se perceberem como “lixo humano” ao chegarem no “fundo do poço”.

Quando ingressei no curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU/ULBRA), no ano de 2010, não tinha certeza a respeito de que temática iria pesquisar, mas percebia que a questão das drogas poderia tornar-se um relevante tema de investigação.

A relevância que menciono se justifica pelo fato de o consumo de drogas mostrar-se como um dos mais complexos e inquietantes fenômenos de nosso tempo, exigindo que diferentes instâncias: governamentais, sociais, educacionais, familiares e culturais, compartilhem saberes na busca de caminhos que levem à sua problematização, discussão, compreensão e abordagem.

A questão das drogas é alvo de preocupação em razão do aumento significativo do seu consumo nas últimas décadas, tornando-se cada vez mais precoce entre crianças e jovens. Paralelamente, são identificados problemas decorrentes do seu uso: o crescimento da criminalidade, de acidentes de trânsito, o abandono e a evasão escolares, o aumento dos comportamentos de risco, entre outros. Cabe mencionar ainda que a intensa relação entre o adolescente e a

³ Desintoxicação é uma abordagem inicial, que faz parte das estratégias de intervenção ao dependente químico e que possibilita ao sujeito reduzir a ansiedade, a impulsividade, retomando a capacidade de reflexão para tomada de decisão. Atualmente, em alguns casos, esta pode ocorrer de forma ambulatorial; em outros, através da internação, considerando a necessidade de monitoramento devido aos sintomas de retirada intensa da droga e/ou do álcool (síndrome de abstinência) e problemas médicos que acompanham esta parada (confusão mental e delírio, convulsão, crise hipertensiva), expondo os usuários a risco.

juventude⁴, o risco e o consumo de drogas é uma articulação central do contexto contemporâneo.

O Estado, apenas nos últimos 20 anos, vem implementando políticas públicas afirmativas de prevenção e redução do consumo de drogas em confronto à crescente demanda e cujo foco, até então, estava direcionado para a intervenção no que se refere ao tratamento da doença. A questão, portanto, requer formas mais assertivas de controle social, valendo-se de mecanismos mais eficazes e tecnologias articuladas.

Outro dado importante de ser trazido para o âmbito desta dissertação é que, em 1950, a Organização Mundial da Saúde (OMS) catalogou as substâncias que causavam dependência química considerando a gravidade do problema mundial, pois, naquela época, o uso de drogas elevou de forma assustadora a mortalidade nas populações, tornando-se um problema de saúde pública.

Com o desenvolvimento da tecnologia e do comércio globalizados, as drogas passaram a ser comercializadas por grupos à margem das leis como forma de obtenção de lucro fácil e financiadas pela atividade ilícita do tráfico de drogas, chegando ao ponto de serem utilizadas em larga escala mundial, de maneira crescente, envolvendo crianças, adolescentes, mulheres, ou seja, segmentos da população considerados, não raro, vulneráveis.

O uso de drogas, os acidentes, as violências, a vulnerabilidade social são fenômenos complexos e dinâmicos da vida em sociedade. Esses fenômenos são permeados por questões políticas, econômicas e culturais que se relacionam com a condição humana, a moral, as relações de poder, as relações institucionais e pessoais, entre outras.

Os adolescentes são considerados população de risco para o uso experimental das drogas. Além disso, torna-se importante mencionar que, muitas vezes, a utilização de drogas por eles atrela-se a uma questão cultural, social e identitária. A adolescência, desde há algum tempo, vem constituindo-se como um

⁴ No campo dos Estudos Culturais, com certa frequência, o termo adolescente vem sendo substituído pelo termo jovem. No entanto, pelo fato do material que compõe o *kit* do *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas*, objeto de análise nesta dissertação, ser pautado pelos vieses psicológico e biológico o termo adolescência é muito mais recorrente. Em razão disso, também, utilizarei tal termo, justamente para demarcar a perspectiva a partir da qual o material ora analisado foi elaborado. Ressalto ainda que, mais adiante, desenvolverei uma discussão a respeito desses termos: adolescência e juventude.

grupo que se caracteriza por preconizar reivindicações políticas, sociais e culturais, por burlar leis e por fugir às regras, e, neste contexto, valer-se do uso de drogas não deixa de ser algo que fuja às regras.

O *kit* de materiais do *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas*, que compõe o *corpus* desta investigação e do qual falarei mais detalhadamente adiante, produz significados no tocante aos adolescentes. De determinada maneira, o material justifica certos comportamentos dos adolescentes a partir de áreas como a Biologia e a Psicologia. E, nessa perspectiva, como procurarei apontar nas análises, eles são representados como sujeitos em risco, vulneráveis, instáveis, inquietos, descontrolados, hipersexualizados. Características e comportamentos justificados, muitas vezes, por questões hormonais ou psíquicas.

Em razão desse vínculo com o *kit* de material com pressupostos biologizantes e psicologizantes, há a naturalização de determinadas características que são comumente atribuídas aos adolescentes. Entretanto cabe destacar que marcadores de identidade como “instabilidade”, “vulnerabilidade”, “rebeldia”, “irreverência” e “incorformidade”, aqui, não são tomados como naturais aos adolescentes, mas como construções que se dão em tempos, culturas e lugares específicos (SCHMIDT, 2007).

Como já mencionei, o conceito de adolescente será melhor explorado em capítulo posterior. Mesmo assim, é importante salientar que, a partir da perspectiva de onde falo, a “adolescência” vai além de uma simples e natural fase da vida. Nesses tempos pós-modernos, ela deixa de estar somente vinculada ao marcador etário, mas passa a ser difundida, pelos artefatos culturais, como uma identidade a ser consumida, um jeito de encarar a vida que necessita de empenho, atitude e vontade. Diferentemente do termo adolescência, a juventude é um fenômeno que se atrela a questões culturais, históricas e sociais. Mais do que isso, ela pode ser considerada uma construção plural, fluida e contingente (ANDRADE, 2008; FÉLIX, 2012).

Em razão do que venho expondo até aqui, resolvi eleger – como já destacado – a questão das drogas atrelada à adolescência e à educação como temática de pesquisa dada a sua importância tanto no âmbito acadêmico quanto no social e cultural, ainda mais atrelada à perspectiva teórica que adoto, qual seja: os Estudos Culturais vinculados à perspectiva pós-estruturalista de análise. Não se trata aqui de

demonizar a droga, mas problematizar a questão do consumo de drogas por esses sujeitos como sendo algo que não é natural a esse grupo. Ressalto ainda que, nessa perspectiva, não há a intenção de “descobrir uma verdade” ou “solucionar um problema”, mas compreender as representações construídas em uma determinada época e sobre um determinado tema e grupo a fim de problematizá-los e ressignificá-los, o que me provocou desacomodações.

Penso que essas desacomodações na direção de perspectivas diferentes daquelas em que nos encontramos sempre envolvam o risco. Isso se aplica não só ao campo teórico, mas à dimensão mais ampla de nossas vidas. A situação de alguém que tem suas certezas abaladas é, antes de tudo, uma situação de fragilidade. No meu caso, antigas certezas foram caindo, sendo substituídas por novas ideias e problematizações em função de que o curso de mestrado que venho realizando se inserir no campo dos Estudos Culturais. A partir de meu ingresso nesse curso, coloquei-me em um novo processo de subjetivação, substituindo, paulatinamente, asserções, convicções e posições definitivas.

Tendo definido minha temática de investigação, inicialmente, tinha pensado em analisar as práticas discursivas de professores/as em relação à temática das drogas através da proposição de Grupos Focais. Os encontros para realização dos Grupos Focais dar-se-iam em Escolas de Ensino Fundamental e Médio cujos professores tivessem sido capacitados para trabalhar com a questão das drogas através do *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas*⁵. Entretanto precisei reelaborar algumas escolhas, bem como minha problemática de investigação em razão de situações imprevistas surgidas ao longo desse curso de mestrado.

Com o material do referido curso em mãos (composto por *Livro de Conteúdo, Caderno de Orientações e Mídia, em DVD*), precisei refazer minha pergunta de pesquisa, que passou a ser: **Como o “Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas” busca educar educadores para uma determinada forma de atuação frente a esse tema contemporâneo que invade a escola: as drogas?** E, desse questionamento, desdobram-se ainda as seguintes questões:

⁵ Em capítulo posterior, em que discorro sobre os aspectos metodológicos, deter-me-ei a falar mais detalhadamente a respeito do material que compõe o referido curso.

- Como os significados sobre a adolescência são representados no *Livro de Conteúdo do Curso*?
- Como a identidade e a representação dos docentes são problematizadas?

Ao formular tais questões, coloco-me em uma perspectiva que compreende que os desafios contemporâneos atinentes à formação de educadores são construídos historicamente e que as possibilidades de discussões e problematizações em torno dessas perguntas talvez se deem nas conexões entre os saberes que circulam na nossa cultura sobre a adolescência e a questão das drogas a partir dos significados que são construídos dentro e fora dos espaços escolares. Quando coloco “fora da escola”, refiro-me a toda a comunidade escolar cuja formação se dá por todos aqueles que de alguma forma estão envolvidos com a escola (docentes, discentes, funcionários, responsáveis, demais instituições que se localizam no seu entorno, etc.).

O conceito de comunidade escolar é adotado pelo *Livro de Conteúdos* que trata da “escola como comunidade”, conforme segue:

Sendo a escola, após a família, o primeiro lugar onde se aprende a viver coletivamente, é fundamental que ela represente um espaço de convivência saudável para todos os seus atores. Face às exigências da sociedade atual que recaem sobre a escola e das quais ela não pode declinar, o caminho será o fortalecimento interno das equipes e da instituição como tal (BRASIL, 2010, p.29).

Cabe salientar que o conceito de comunidade, na pós-modernidade, contribui na medida em que compreende que a sociedade organiza-se em grupos que partilham significados. Grupos que não deixam de se constituir em espaços que colaboram para a construção de uma identidade coletiva.

Sobre a concepção de comunidade, Bauman (2003) esclarece que este é um termo polissêmico, de usos e sentidos amplos e carregado de emoções, sentimentos e sensações. A sensação de segurança e proteção que a comunidade proporciona também se conecta com o sentimento de pertencimento. Portanto pertencer a um espaço comum, a um território comum, constituído por sujeitos que compartilham de objetivos comuns e interagem-se numa relação social mais duradoura e longa, são características da vida em comunidade.

Ao tentar articular esse conceito ao que se passa na escola pública, considero que a escola, além de promover o conhecimento, procura formar seus alunos para a vida em sociedade, pois, ali, convivem em um espaço que é coletivo e que contribui para a construção de suas identidades. E esse espaço coletivo acaba gerando a ideia de “pertencimento”, a qual continua presente em nossa sociedade, mas está se modificando pelo modelo líquido de sociedade em que, atualmente, vivemos e cuja maioria dos laços mais firmes e sólidos do passado, que sugeriria uma comunidade segura, ética, duradoura e de direitos inalienáveis, foi-se e, com ela, o senso de comunidade. Entram em cena as relações frágeis e transitórias. Segundo Bauman (2001, p. 196), “as comunidades no sentido sociológico se tornaram difíceis de encontrar na vida real”.

Feitas essas considerações iniciais, no próximo capítulo, procuro apresentar alguns aspectos que se relacionam à forma como desenvolvi a pesquisa, ou seja, aponto os aspectos metodológicos. Apresento os caminhos que percorri para ter acesso ao material empírico que analisei, bem como descrevo a forma como é composto este material.

2 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discorrerei especialmente sobre os percursos metodológicos que segui a fim de dar conta das questões de pesquisa às quais propus problematizar e discutir. Antes disso e de descrever o material empírico que utilizei, cabem algumas considerações a respeito do modo como a escola contemporânea tem se configurado.

A pesquisa que realizei não se desenvolveu no âmbito escolar, mas o *corpus* dessa investigação constitui-se, como já mencionado, de um material didático cujo objetivo é “preparar educadores para a realização de ações preventivas na escola, além de abordagem adequada às situações de uso de álcool, crack e outras drogas, além de outros comportamentos de risco” (BRASIL, 2010, p. 5). Ou seja, o que consta nesse material deve (ou, pelo menos deveria) alcançar as escolas através do preparo de educadores que realizam o curso. Por isso, julgo importante traçar alguns aspectos referentes a esse importante espaço que é a escola.

A escola, tal como, muitas vezes, ainda observamos, é uma invenção da Modernidade. Ela ainda é uma das mais importantes instâncias que busca dar conta da construção dos sujeitos adolescentes contemporâneos. Mais do que isso, ela auxilia na constituição de identidades juvenis, veiculando valores, maneiras de ser e de se comportar. Importante destacar que, segundo Louro (2000, p. 62), o conceito de identidade deve aqui ser tomado como “uma atribuição cultural; que [...] é dita e nomeada no contexto de uma cultura”. As identidades dos adolescentes, na mesma direção dessa citação, também, são forjadas e constituídas continuamente dentro de determinadas culturas, pela disputa constante de poder. Ademais, não podemos falar em identidades fixas, naturais e imutáveis, uma vez que elas ganham sentido dependendo dos contextos sociais nos quais a linguagem e a cultura são de extrema importância e dão significado à experiência que temos de nós mesmos (WOODWARD, 2009). Sendo assim, as identidades são construídas social, cultural e historicamente. Elas são flexíveis, contraditórias, fragmentadas, inacabadas e estão em constante processo de construção.

A escola, por sua vez, precisa estar atenta a essas mutações e a essas provisórias que se relacionam às identidades, no caso específico desta dissertação, as adolescentes e docentes. Entretanto, muitas vezes, não é isso que acontece. Em diversos países, incluindo-se aí o Brasil, especialmente a partir da década de 70 do século XX, começaram a ocorrer protestos em função da forma como o ensino e a educação eram desenvolvidos nesse ambiente. Os castigos, a centralidade na figura do professor, as temáticas desenvolvidas, que se distanciavam das realidades de seus alunos, passaram a ser questionados. Segundo Xavier (2010, p. 94), na contemporaneidade, a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto “precisa[m] encontrar na escola respostas para a sua vida presente, para preocupações próprias de sua geração, de suas culturas que vêm sendo negadas pela escola”. Para isso, a questão da formação de educadores que nela atuam apresenta-se como fundamental.

A escola, como configurada na atualidade, tem demonstrado suas fragilidades. Muitas vezes, ela não oferece um ambiente atraente aos diferentes grupos que por ela circulam. Além disso, distancia-se de temáticas que poderiam ser importantes para a formação desses sujeitos jovens como, por exemplo, sexualidade, drogas, novas configurações familiares, etc., mesmo que tais temáticas venham sendo sugeridas e propostas em alguns documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que, em 2010, passaram por uma revisão e deveriam ser de uso obrigatório nas escolas. No entanto o trabalho que deveria ser realizado nas escolas articulando as temáticas antes referidas, com frequência, esbarra na resistência dos pais, na falta de preparo de educadores que, muito provavelmente, pouco discutiram sobre elas em seus cursos de formação e/ou pouco buscaram ressignificar o consumo de drogas na atualidade.

Importa destacar a hipótese de que parece haver uma construção no que se refere à cultura adolescente/juvenil e às drogas, sob o fato destas não serem bem-vindas na escola, uma vez que a questão do consumo de drogas aparece nas representações associadas à adolescência. Estes são motivados pelos mitos da representação da droga como algo imoral, ameaçador, que provoca medo e a necessidade de enfrentamento da violência por grupos adolescentes, na contramão do modelo de escola disciplinar construído historicamente e que, preponderantemente, permanece nos dias atuais. Ao mesmo tempo em que esses

são aspectos que circulam como demandas cotidianas na escola, são temas ainda considerados alheios ao domínio de conhecimento de professores/educadores.

O reconhecimento desta problemática pelos educadores e a sua abordagem ainda causam estranheza no espaço escolar. Este é ainda um daqueles espaços de tensão na educação. Silva e Soares (2010, p.84), ao referirem-se aos adolescentes/jovens presentes na atualidade, salientam que “a juventude contemporânea traz mudanças radicais que vieram para ficar”. Complemento este pensamento ao considerar que as mudanças citadas podem ser traduzidas pelo reconhecimento das culturas e do protagonismo adolescentes como aspectos que operam a produção dos sujeitos e suas identidades na contemporaneidade.

O estranhamento dos educadores pelo reconhecimento das culturas adolescentes/juvenis não pode mais ser ignorado. É necessário buscar uma aproximação, reconhecê-las e incluí-las cada vez mais na agenda de discussão sobre os temas pertinentes às adolescências.

Seriam os adolescentes os alienígenas referidos por Green e Bigum (2009)? Percebo que existe aí um espaço para ser explorado, atravessado pelos diversos discursos contraditórios quando se referem aos grupos adolescentes que “são cada vez mais alienígenas, cada vez mais vistos como diferentemente motivados/as, desenhados/as e construídos/as” (GREEN; BIGUM, 2009, p.212).

Daí o surgimento de propostas de cursos tal como esse que aqui procurei analisar e problematizar. Essa espécie de ansiedade que paira no espaço escolar anima e orienta parte dos debates sobre o consumo de droga, a adolescência e o educador.

Tendo feito essas considerações mais gerais, discorrei brevemente a respeito dos caminhos que percorri com o intuito de obter o material empírico. A seguir, passo a descrever esse material que aqui pretendi analisar e problematizar.

2.1 A APROXIMAÇÃO COM O MATERIAL EMPÍRICO

Como comentado anteriormente, tenho me interessado sobre o tema e trabalhado ao longo do tempo com demandas frequentes no atendimento de famílias cujo problema social está relacionado ao consumo de drogas, quer seja pelas demandas objetivas de articular o acesso aos serviços públicos especializados, na

perspectiva da garantia de direitos, quer seja para compreender e analisar criticamente a realidade que desencadeia as demandas apresentadas no processo de intervenção profissional.

A partir da procura constante do conhecimento atualizado e da apropriação dos fundamentos teóricos e históricos necessários para qualificar a minha prática profissional, passei a participar dos fóruns de discussão e visitar os ambientes virtuais de pesquisa como, por exemplo, o Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas (OBID) e o *site* da Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD)⁶. Além disso, realizei alguns cursos na modalidade de ensino a distância. Em 2002, participei da segunda edição do *Curso de Formação de Multiplicadores de Informações Preventivas sobre Drogas* e, em 2010, da terceira edição do *Curso de Prevenção ao Uso Indevido de Drogas*, entre outros.

Em busca de possibilidade sobre o que pesquisar neste curso de Mestrado, iniciei pesquisas com o intuito de encontrar materiais que pudessem evidenciar o modo como o Estado propõe a formação do educador diante dos desafios contemporâneos, no meu caso, a questão das drogas. As pesquisas através da internet aproximaram-me do primeiro *Curso para Educadores de Escola Públicas* oferecido pela SENAD na modalidade de Educação a Distância (EAD). O material, portanto, não estava publicado nem disponível no *site* da instituição. Apenas educadores inscritos no curso tinham acesso a tal material.

A fim de obtê-lo em mãos para poder debruçar-me sobre ele, decidi entrar em contato com o coordenador do curso. Minha primeira tentativa foi no dia primeiro de novembro de 2011, através do envio de mensagem eletrônica ao diretor do Centro de Estudos de Álcool e Drogas (CEAD). Entretanto não obtive êxito.

Continuei pesquisando na internet até chegar a algumas escolas do Rio Grande do Sul (RS) cujos docentes e demais educadores haviam realizado o curso. Uma dessas escolas chama-se Escola Técnica Estadual Frederico Schimidt e localiza-se próximo à minha residência, no município de São Leopoldo/RS. Procurei, então, aproximação com uma das professoras que tinha participado do curso por meio do seu endereço de *e-mail* disponível em seu *blog*.

No dia 17 de novembro de 2011, enviei a ela uma mensagem explicando o porquê do meu interesse pelo material e, de imediato, obtive retorno positivo. No dia

⁶ Para maiores informações sobre essa secretaria acessar: <<http://www.senad.gov.br>>.

seguinte, agendei um encontro na referida escola para retirar o material que me fora emprestado para a realização da pesquisa. Observando a riqueza do material, percebi que poderia tornar-se o material empírico da minha investigação.

Mesmo tendo conseguido o material emprestado, insisti em obter um *kit* completo através da SENAD. No final de novembro daquele mesmo ano (2011), ao invés de enviar somente mensagem eletrônica, decidi enviar também cartas – através de uma agência dos Correios – à secretária da SENAD, bem como para Coordenação Geral de Articulação de Políticas sobre Drogas, descrevendo minhas intenções de pesquisa junto ao Curso de Mestrado em Educação vinculado a esta Universidade e justificando os motivos pelos quais gostaria de receber o *kit* de materiais fornecido aos participantes do *Curso de Prevenção do Uso de Drogas* (Apêndice A).

Em meados de dezembro de 2011, recebi mensagem eletrônica da SENAD acusando o recebimento da minha solicitação e informando que, naquele momento, eles não poderiam me enviar o material solicitado, uma vez que seus estoques estavam esgotados. Entretanto informaram também que uma nova edição do material estava sendo impressa e que tinham previsão de que, no mês de janeiro do ano seguinte (2012), provavelmente, poderiam enviar-me o material. Com entusiasmo, no dia 12 de janeiro de 2012, recebi em minha casa uma grande caixa contendo um *kit* de material do *Curso de Prevenção do uso de drogas para Educadores de Escolas Públicas*, bem como mais 30 exemplares de outras publicações da SENAD.

Assim, encorajada com o material empírico nas mãos que poderia me ajudar a descobrir novos significados, iniciei um caminho investigativo no campo da educação. Levando em conta a trajetória percorrida até aqui é que compreendo os ensinamentos da Professora Doutora Maria Isabel Bujes (2013) quando afirma: “nossa trajetória não é linear e acaba modificando-se pelas contingências. A gente não escolhe, é escolhido”⁷.

⁷ Tais palavras foram proferidas na Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA, realizada no dia 14 de março de 2013.

2.2 DESCRREVENDO O MATERIAL EMPÍRICO

Como material empírico de análise para esta dissertação, optei pelo uso do *kit* de material didático de abrangência nacional desenvolvido pela SENAD. O referido *kit* é enviado aos educadores que realizam o Curso de Capacitação intitulado *Prevenção do uso de drogas para Educadores de Escolas Público*⁸. Integram este *kit*: 1) *Livro de Conteúdo* do Curso subdividido em quatro módulos (sobre os quais falarei detalhadamente mais adiante); 2) *DVD* com o conteúdo referente a esses quatro módulos, incluindo 16 vídeos que introduzem cada uma das unidades temáticas e servem de suporte para a realização dos fóruns de conteúdo; 3) *Caderno de Orientações* também disponibilizado na biblioteca da plataforma virtual do curso. Os quatro primeiros módulos tratam de conceitos, abordagens e metodologias relacionados à prevenção do uso de drogas. Junto a esse material, também há um quadro-síntese da estrutura do curso, em que constam os objetivos e os recursos de cada unidade temática (Anexo A).

Como já mencionado, este curso é uma iniciativa da SENAD em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e com a Secretaria de Educação Básica (SEB)/Ministério da Educação (MEC). Sua finalidade é fornecer subsídios teórico-metodológicos para a construção de projetos de prevenção quanto ao uso de drogas nas escolas públicas, consolidando-o como política pública na comunidade escolar.

Esta é mais uma ação de implementação integrada ao *Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas*. Além da finalidade supramencionada, o curso tem como objetivo preparar educadores e agentes multiplicadores para a realização de ações preventivas na escola, bem como para a abordagem adequada às situações de uso de álcool, *crack* e outras drogas. Ao final do curso, a SENAD propõe que cada escola participante apresente um projeto de prevenção a ser desenvolvido na própria instituição, a partir da articulação das redes sociais e em consonância com as orientações e diretrizes da Política Nacional sobre Drogas (PNAD) e do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2010).

O curso é estruturado na modalidade de ensino a distância (EAD), através de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com desenho instrucional próprio em que

⁸Este é considerado um curso de extensão com carga horária de 120 horas e certificado pela Universidade de Brasília (UnB).

os educadores realizam atividades nesse ambiente virtual como participação em fóruns de discussão. O AVA do curso possui dois espaços: *Espaço da Turma* e *Espaço Nossa Escola*. O *Espaço da Turma* é o Ambiente Virtual de Aprendizagem no qual os educadores estarão reunidos em grupos de 120 participantes de diferentes escolas de uma mesma região geográfica. Os integrantes da mesma escola farão parte da mesma turma. O propósito deste espaço é facilitar aprendizagens e possibilitar a construção de conhecimentos por meio de interações entre os educadores e destes com os temas apresentados. Este espaço virtual orienta as atividades individuais e interativas: o estudo do conteúdo, a apreciação dos vídeos, a realização dos exercícios objetivos e a discussão nos fóruns de conteúdo.

O *Espaço Nossa Escola*, situado no *Espaço da Turma*, serve como opção de encontro virtual do grupo de educadores cursistas de uma mesma escola. Seu propósito é oferecer uma possibilidade de interação e registro de experiências no decorrer do curso, tendo em vista a construção colaborativa da aprendizagem e do projeto. Ainda há a *Biblioteca Virtual*, em que é possível disponibilizar e compartilhar textos, *links* e materiais que permitam o aprofundamento do conteúdo de acordo com a demanda dos educadores/cursistas.

Todos os materiais que integram o *kit* do curso foram desenvolvidos pelo Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas (PRODEC), vinculado ao Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de Brasília (UnB), coordenado pelas professoras Maria Fátima Olivier Sudbrack, Maria Inês Gandolfo Conceição e Liana Fortunato Costa. O *Livro de Conteúdo* está na sua quarta edição (cuja tiragem foi de 25.000 exemplares) e é composto por 286 páginas.

Vale mencionar ainda que o livro reúne orientações sobre o curso e os conteúdos referentes aos quatro módulos e às 16 unidades. Cada unidade apresenta a seguinte composição: objetivos, sequência didática, destaques do tema, resumo do vídeo, questões para reflexão e textos com os conteúdos dos temas apresentados. Passo agora a descrever brevemente cada um dos módulos.

O primeiro módulo, intitulado *O adolescente em desenvolvimento: família, escola e políticas públicas*, está subdividido em quatro aulas: **1) Conhecendo o adolescente:** o adolescente em desenvolvimento e a contemporaneidade; **2) Adolescentes, risco e proteção:** a proteção de adolescentes em situação de

risco pelo envolvimento com drogas; **3) Os adolescentes e a escola:** a escola como espaço de transformações sociais e individuais; **4) A escola em rede:** legislação e políticas integradas na prevenção do uso de drogas, que se subdivide em: a) A política e a legislação sobre drogas; b) Programas de promoção de saúde integrados na política nacional de educação: o papel da escola na prevenção do uso de drogas; c) Escola em rede: políticas públicas integradas na prevenção do uso de drogas para crianças e adolescentes.

O segundo módulo aborda *Conceitos sobre drogas e prevenção* e também está subdividido em quatro aulas, numeradas de 5 a 8, conforme segue: **5) O que são drogas**, que está subdividido em: a) Classificação e efeitos no organismo e b) Crack: uma abordagem multidisciplinar; **6) As relações com as drogas e as diferentes abordagens**, que aborda o seguinte tópico: a) Diferentes relações com as drogas: abordagem na adolescência; **7) O uso de drogas no Brasil**, que contempla também: a) O consumo de drogas psicotrópicas na sociedade brasileira e, por fim, **8) Redes sociais e prevenção do uso de drogas no contexto da escola**, que se subdivide em dois itens: a) Trabalhando com a prevenção na família, na escola e na comunidade e b) Situações de risco e situações de proteção nas redes sociais de adolescentes.

O terceiro módulo apresenta a discussão sobre *Prevenção do uso de drogas no modelo de educação para a saúde e das redes sociais*. Ele está subdividido em três aulas numeradas de 9 a 11: **9) Modelo sistêmico e da educação para a saúde na prevenção**, no qual está incluído o subitem: a) Drogas e complexidade: do caos à transformação; **10) Mobilizando redes sociais no trabalho comunitário**, desdobrado em dois tópicos, quais sejam: a) O trabalho comunitário e a construção de redes sociais; b) Redes sociais e, por último, **11) Acolhendo adolescentes em situação de risco**, que aborda duas temáticas: a) Acolhendo adolescentes em situação de risco pelo envolvimento com drogas no contexto de vulnerabilidade social e b) O trabalho infantil: fator de risco do uso de álcool e outras drogas.

O último e quarto módulo é intitulado *Ações preventivas do uso de drogas na escola*, e os conteúdos estão subdivididos em cinco aulas, de 12 a 16, conforme segue: **12) Apostando no protagonismo juvenil**, a qual aborda ainda dois outros temas: a) O protagonismo dos grupos potenciais de adolescentes e b) Formando adolescentes multiplicadores; **13) Integrando a prevenção no currículo escolar**,

subdividida em três tópicos, quais sejam: a) A prevenção integrada no projeto político pedagógico da escola, b) Identificando situações de risco por meio de recursos didáticos e c) Integrando o tema drogas às disciplinas curriculares, apostando na participação juvenil; **14) Resgatando a autoridade na família e na escola**, cujas seções que dela fazem parte intitulam-se: a) Resgatando a autoridade na família e escola e b) Autoridade, violência e disciplina na escola; **15) Fortalecendo a escola na comunidade**, desmembrada em a) Parceria escola-família na prevenção do uso de drogas: o olhar dos educadores e b) O cuidado com os educadores; e, por fim, a aula **16) O projeto de prevenção do uso de álcool e outras drogas para a escola** da qual se desdobra a seguinte temática: a) Da teoria à prática: construindo um projeto de prevenção.

Os últimos dois tópicos do *Livro Texto*, nomeados *Leituras que ajudam e recursos da comunidade*, tratam de indicar bibliografias, filmes sobre o tema, bem como indica instituições públicas, privadas e órgãos não governamentais que podem auxiliar o educador cursista no seu cotidiano de trabalho.

Feitas essas considerações a respeito do material empírico que tive como propósito analisar, no próximo capítulo, exponho aspectos relacionados à abordagem teórica adotada, bem como discorro sobre algumas ferramentas conceituais que considero importantes e que serão retomadas, mais adiante, nas análises que empreendi. Com base em autores e autoras que há mais tempo detêm-se a pesquisar no âmbito dos Estudos Culturais, apresento esse campo teórico, bem como – a partir dele – faço algumas articulações a partir de conceitos que tomo como suportes, entre os quais, destaco os seguintes: adolescência e juventude, identidade, representação e risco.

3 DO CAMPO TEÓRICO E DAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade: não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrer o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, - isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo meu caminhar- e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas, meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. "Este - é meu caminho, - onde está o vosso?", assim respondia eu aos que me perguntavam "pelo caminho. O caminho, na verdade, não existe!" (NIETZSCHE, 1999)

A aproximação com os Estudos Culturais proporcionou-me desacomodações necessárias que me permitiram prestar atenção nas narrativas, de um modo diferente como estava acostumada, no tocante à minha temática de investigação. Essas narrativas estão voltadas frequentemente para as descobertas da Medicina quanto a novas drogas, para o tráfico que ronda os espaços escolares veiculados na mídia, para o crescente número de adolescentes e jovens que consomem drogas e para a falta de políticas afirmativas educativas e de saúde para lidar com esse tema complexo.

Incomodada e instigada pelos Estudos Culturais, percebi que suas contribuições para a discussão no campo da Educação poderiam articular minhas reflexões a respeito deste tema. Poderiam também dar um rumo àquilo que desejo dizer sobre como educar educadores neste cenário contemporâneo, possibilitando, quem sabe, orientar na desconstrução do que ainda é dado como definitivo, na forma de educar para a prevenção do uso de drogas.

A respeito dos Estudos Culturais, Nelson, Treichler e Grossberg (2009) afirmam que eles se apresentam como uma promessa intelectual especial porque tentam atravessar, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos e dirigir-se a muitas das lutas no interior da cena atual. Trabalhar a partir desse campo é trabalhar com as incertezas e com a provisoriabilidade. No entanto, saber lidar com

isso não é algo simples, especialmente, quando se trata de falar a partir do campo da educação que, por longo tempo, foi considerado como um lugar em que se produziam pesquisas que tinham como propósito traçar direções, recomendações e, mais do que isso, definir soluções.

Os Estudos Culturais, em uma perspectiva pós-estruturalista, apontam esforços para teorizar e capturar as formas culturais de ser e estar no mundo. Preocupam-se também com os deslocamentos, com as forças históricas e com os embates que permitem refletir sobre as nossas práticas culturais cotidianas.

Ao propor a discussão das práticas educativas de prevenção às drogas na escola, entendendo que este é um processo cultural, heterogêneo e, talvez, híbrido, desejo buscar uma aproximação do tema pelo viés pós-estruturalista. Procuo fazer isso no sentido de ampliar o olhar sobre um tema que prolifera socialmente, mas que parece situar-se em local “misterioso ou talvez estereotipado” que ainda causa estranhamento apesar da sua circulação social. Se, por um lado, as políticas públicas buscam inseri-lo nos currículos escolares; por outro, há um temor dessa aproximação. É um tema cheio de significados e representações que circula na sociedade de consumo, na mídia de forma espetacularizada.

Na visão do teórico Kellner (2001; 2008), a constituição dos modos de ser e viver são hoje, em grande parte, condicionada pelos modelos fornecidos pela cultura da mídia, considerada hegemônica na atualidade, sendo que a mídia funciona segundo um modelo industrial cujos produtos são mercadorias criadas para atender interesses dos conglomerados transnacionais, sendo o entretenimento o principal produto da cultura da mídia espetacularizada ao seduzir o espectador pelas representações ideológicas do consumo. Portanto, mídia e consumo e as formas do espetáculo são evidenciadas pela economia do entretenimento. A espetacularização que gira em torno da temática das drogas converte a vida em um *show* contínuo, e os sujeitos em espectadores atraídos permanentemente.

A partir dessa espetacularização, sujeitos adolescentes são representados de determinadas formas. Formas essas que contribuem na produção de suas identidades. Em razão disso, utilizo-me dos conceitos de identidade e de representação na tentativa de compreender significados que também são resultados dos lugares que a droga ocupa na contemporaneidade.

Diante do que está posto, discorrer a respeito de drogas e adolescência é um tanto arriscado, pois é tema inscrito em um terreno sociopolítico e cultural do contexto educacional, que envolve resistência e poderes, mesmo que estes poderes sejam compreendidos também como produtivos. Conforme Foucault (1979), inspirado por Nietzsche, o poder é produtivo e criativo. Ele mostrou a face produtiva do poder porque gera um saber em uma determinada época, num determinado local, através de um sistema de forças que constituem o sujeito. Então, o sujeito é produto do poder disciplinar. Essa análise me instiga a compreender “como esse arranjo do poder, essas táticas e estratégias do poder podem dar lugar a afirmações, negações, experiências [e] teorias [que circulam no espaço escolar]” (FOUCAULT *apud* BOUYER, 2007, p.196). Em suma, o poder pode ser pensado como uma rede produtiva que circula por todo o corpo social.

Ainda, cabe considerar que a questão pedagógica do ensinar e aprender sobre drogas na instituição educativa, mais especificamente na escola pública, é um cruzamento importante de análise e, mais do que isso, urgente de pesquisa no campo da educação. Por conseguinte, cabe desenvolver uma análise contextualizada para que se torne possível aprender e ensinar a partir dos seus significados.

3.1 IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO

A linguagem se cria e cria mundos (DERRIDA, 1981).

Com intuito de trazer à tona a trama de significados que orienta a ideia de prevenção de drogas na escola, como prática cultural, configurada como um problema social da atualidade, busco, no campo teórico dos Estudos Culturais, um dos conceitos centrais — que é o da identidade — e justifico essa busca ao compreender que as práticas culturais podem constituir as identidades dos sujeitos nelas envolvidos. Neste estudo, docentes/educadores e discentes/educandos são produzidos e constituídos a partir do *Livro de Conteúdo* que ora analiso e o qual procura intervir no modo como educadores devem atuar para que haja a prevenção da droga na escola supondo uma interação com os sujeitos adolescentes. Tais

relações estabelecem processos de significação que contribuem para a constituição de ambas as identidades. Além dos significados produzidos pelo *Livro*, somam-se àqueles que, ao longo do tempo, foram constituindo a identidade desses sujeitos sociais, docentes, discentes, bem como daqueles que compõem a comunidade escolar, articulados aos elementos afetivos, mentais e culturais que foram constituindo esses sujeitos, ao longo das suas histórias pessoais de vida, produzindo-os da forma como são e se comportam.

Cabe salientar que a temática da “droga” também vai se constituindo a partir de representações construídas social, cultural e historicamente. Importante mencionar que o conceito de representação adquire sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representados. Ademais, ele pode ser considerado como um importante operador que circula na prática social da vida cotidiana através dos processos de significação. Stuart Hall (1997), um estudioso dos processos de representação, detém-se no modo como se ligam a linguagem, a realidade e a representação na produção dos significados para esclarecer como se dão as construções das identidades.

Wortmann (2001, p.157) esclarece que "a representação é uma prática, um tipo de trabalho, que usa os objetos materiais e efeitos", cujo significado depende não da qualidade do material do signo, mas de sua função simbólica. Nessa direção, Guizzo (2005, p.17) salienta que a representação reúne tanto práticas de significação linguística e cultural como sistemas simbólicos por meio dos quais os significados podem ser construídos.

Portanto, constroem-se significados das “coisas” do mundo utilizando sistemas de representação que, neste estudo, serão por mim analisados nas seções do próximo capítulo. Os significados, por estarem permanentemente sendo produzidos e modificados, circulam nos espaços através da interação dos sujeitos procurando moldar e conduzir as práticas sociais e educativas e, assim, contribuir na construção das identidades.

Silva (2009, p. 96) auxilia-nos na compreensão do conceito de identidade ao argumentar que:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a

identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

O mesmo autor complementa este pensamento ao reforçar que a *identidade* é uma criação social e cultural e que nós a fabricamos no contexto de relações sociais e culturais. O *Livro de Conteúdo*, que ora analiso, não deixa de ser um artefato cultural que produz representações, as quais, conseqüentemente, colaboram para a criação de identidades.

Outro estudioso que traz contribuições no tocante a esse conceito é Bauman. De acordo com ele, nossas

[...] 'identidades' fluem no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras inflamadas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAN, 2005 p.19, destaque do autor).

Ao tratar da sociedade, o autor fala da relevância em tentar conceituar a política da *identidade* e enuncia que “numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de ‘solidificar’ o que se tornou líquido por meio de uma política de identidades levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída” (BAUMAN, 2005, p.12, destaque do autor). Hall (1992, p. 13), nesse mesmo sentido, afirma que:

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa. Somos instigados a assumir identidades móveis, ambivalentes que estão ligadas aos sistemas de significados e representação e, estreitamente conectadas às relações de poder. Tais significados estão aí em circulação nos espaços escolares.

Nesse contexto, procuro perceber como se articulam os modos pelos quais as ações de prevenção circulam nos espaços formadores de professores e são produzidos e pensados, portanto, endereçados para um determinado público, que, neste caso, são educadores de escolas públicas. Desse modo, valho-me das teorias

de Ellsworth (2001), nas quais busco compreender, através da análise do *Livro de Conteúdo do Curso de Prevenção do Uso de Drogas*, os modos de endereçamento destinados ao público “imaginado”, de forma que daí possam ser produzidos novos sujeitos, educadores e novas formas de educar para a prevenção de drogas. O *Livro*, ao abordar o tema, destaca a importância de certos comportamentos, atitudes e competências que os educadores devem ter. A partir disso, produzem-se novos significados acerca do que venha a ser um educador capacitado para lidar com a prevenção de drogas e os desafios contemporâneos.

Cabe esclarecer que este não é um conceito neutro de análise, mas um conceito que opera nas relações e, a partir dos interesses de poder, no interior das construções sociais e culturais que se estabelecem a partir da “posição-de-sujeito”. Os modos de endereçamento estão relacionados à forma de como se produzem “novos sujeitos” por meio de um invisível processo que parece “convocar” e provocar sensações, desejos, fantasias, domínio e controle necessários para que o educador possa dar conta de adolescentes “rebeldes” e em risco, como no caso do material empírico em análise.

Nessa direção que talvez se possa destacar a relação produtiva da proposta de educar o educador para educar o adolescente relativamente à prevenção ao uso de drogas na escola, ou seja, a partir dessa estratégia de engajamento, de uma convocação, de uma política pública que venha propor outros caminhos para a reflexão sobre o tema da drogadição, sobre os riscos produzidos e as suas consequências para a sua vida. Esta é uma cadeia dos modos de endereçamento no sentido de multiplicar as ações de prevenção em rede. Ou seja, o *Livro de Conteúdo* é endereçado a um educador dotado de determinadas características que vão endereçar suas ações e práticas pedagógicas a determinado grupo de adolescentes. Dessa maneira, para finalizar esta seção, cabe destacar que o *Livro de Conteúdo* ao tentar educar o educador também constituirá sua identidade, bem como a identidade do adolescente com o qual irá trabalhar.

3.2 RISCO E DROGADIÇÃO

Alguns autores atribuem ao risco uma característica da sociedade contemporânea, já que sua complexidade poderia aumentar as possibilidades de risco. Em tempos de globalização irreversível, mas cambiante, uma das expressões que caracteriza aquilo que se atrela aos novos males desta época é a “sociedade de risco”, construída a partir da sociedade industrial moderna. Esta é conceituada, por Beck (2010), como um desafio contemporâneo ao dizer que na sociedade em que vivemos atualmente, o risco deixa de ser evidente.

O risco passa a permear a trama social da vida cotidiana, assim como o consumo, que atravessa o tempo e o espaço contemporâneo, já que esses são caracterizados pela instabilidade, pela mudança, pela instantaneidade e pela transitoriedade. Assim, a sociedade, além de distribuir a riqueza, distribui também os riscos, que são atribuídos, conforme Beck (2010), em termos civilizatórios diante das situações de ameaça à humanidade. Então, o risco é socializado e reinterpretado.

Giddens (2002) salienta que a noção de risco torna-se central em uma sociedade que deixa o passado, o modo tradicional de fazer as coisas, e que se abre para um futuro problemático, tornando-se um novo terreno de possibilidades. Assim a necessidade da consciência do risco se infiltra nas ações dos sujeitos. Mas, segundo McCrimmond e Werhrung (1986), existem três condições para definir o risco a partir das ações dos sujeitos: (a) a possibilidade de haver perda, (b) a possibilidade de haver ganho, (c) a possibilidade de aumentar ou diminuir a perda e/ou os danos.

Risco pode ser compreendido como uma consequência da decisão ou ato do sujeito se expor a uma situação na qual ele busca a realização de um bem ou uma sensação ou satisfação de um desejo, em cujo percurso pode-se incluir a possibilidade de ganho ou perda física, material ou emocional.

Foucault (1979), também, contribui para essa discussão ao considerar que o risco é visto como uma “racionalidade calculista”, construída a partir das verdades produzidas e das ações a elas associadas. Ele considera que, a partir do século XVI, os “problemas do governo” (associados ao risco) começam a aparecer e que estes estavam associados às mudanças sociais da época.

Sennett (2010) busca o entendimento de risco a partir da etimologia da palavra de origem italiana *risicare*, ou seja, desafiar. Para ele, tal entendimento atrela-se ao fato de que os seres humanos devem desenvolver a capacidade de gerirem os seus riscos e ainda complementa que “estar continuamente exposto ao risco pode assim corroer nosso senso de caráter” (SENETT, 2010, p.98).

Em geral, as análises recorrentes sobre a droga estão relacionadas ao viés epidemiológico. E, não com pouca frequência, tais análises vinculam a dependência da droga a fatores biológicos e hereditários. Tais análises, em outras áreas de conhecimento, comumente, são tomadas como “verdades” e contribuem para reforçar determinadas representações sobre o consumo de drogas. Porém as representações a respeito do que são as drogas, bem como o que elas ocasionam, podem ser distintas dependendo de alguns atravessamentos como cultura e época, por exemplo. Nesse sentido, Giddens (2002, p. 114-5) salienta:

Não esqueçamos de que o hábito de fumar foi algumas vezes defendido por setores da classe médica como relaxante; e se dizia que a carne vermelha, a manteiga e o creme eram importantes para construir corpos saudáveis. Os conceitos e terminologias médicas mudam à medida que as teorias são revisadas e descartadas.

Cabe assinalar que grande parte das pesquisas sobre consumo de drogas, especialmente por parte dos adolescentes, adota a perspectiva biológica e psicológica, que os considera população de risco para uso da droga, como pode ser observado no estudo desenvolvido por Soldera *et al.* (2004, p. 277), como referido a seguir:

As primeiras experiências com drogas ocorrem freqüentemente na adolescência. Nessa fase, o indivíduo é particularmente vulnerável do ponto de vista psicológico e social. Assim, é de particular importância estudar essa população de forma minuciosa, principalmente no que se refere ao uso frequente e pesado de drogas lícitas e ilícitas e identificar fatores psicológicos e socioculturais associados a tal uso.

E, complementa:

Em vista disso, o conhecimento preciso de fatores associados ao uso de drogas em jovens no País é de grande relevância, pois permitiria intervenções sobre o comportamento e fatores de risco com vistas a inibir o possível progresso de um uso pesado de drogas lícitas e ilícitas. Vício progressivamente deletério para o jovem (SOLDERA *et al.*, 2004, p.278).

Ripoll (2005), entretanto, argumenta que falar do conceito de risco, a partir da ótica epidemiológica, não é suficiente, pois esse conceito permite explorar as mudanças socioculturais que vêm ocorrendo no tempo e no espaço a partir da sociedade moderna. Para a autora, o referido conceito “é uma construção social/cultural” (RIPOLL, 2005, p.35), e não um processo natural.

A mesma autora considera relevante examinar a ideia de risco proposta por Giddens (2002). Este autor aborda a ideia de “colonização do futuro”, uma vez que o risco está relacionado a acontecimentos futuros a partir das práticas presentes, podendo se estabelecer de forma institucionalizada e, portanto, possível de monitoramento, ou melhor, intrínseco ao sistema institucionalizado organizado.

Talvez, por isso, a escola, conquanto toda a “crise de identidade” pela qual vem passando, ainda, é reconhecida como uma instituição que, além da missão de ensinar adolescentes para garantir o tempo futuro e preveni-lo dos riscos, cuida no tempo presente. Ademais, não existem mais fronteiras entre a escola e a comunidade, e essa passa a ser considerada como comunidade escolar que deve trabalhar em rede. A droga também não tem mais lugar definido na configuração de sociedade atual e o que está em jogo não é o lugar que ela ocupa, mas compreender como ela circula.

Por isso,

[...] o risco, nessa lógica, pode ser entendido como uma estratégia de governamento pela qual as populações e os indivíduos são monitorados e manejados –“o risco é uma tecnologia moral”: calcular o risco é dominar o tempo e disciplinar o futuro (RIPOLL, 2005, p.241, destaques da autora).

Santos (2002) discorre sobre o conceito de tecnopolíticas do risco. Segundo ele, tal conceito se inscreve como uma potente arma para se controlar os corpos e as mentes (ou as almas) dos sujeitos contemporâneos através de alguns aspectos como o medo, a culpa e a moral. Esses aspectos não deixam, por sua vez, de fazer parte de uma racionalidade de controle e de um mecanismo regulatório.

Beck (2010), ao tratar da passagem da lógica da distribuição de riqueza na sociedade de escassez para a lógica do desencadeamento e distribuição de riscos na modernidade tardia, salienta que esta dimensão torna o risco socialmente reconhecido e político e converte o risco que era considerado uma exceção em

normalidade. Esse conceito pode contribuir para descrever o ambiente de risco que a sociedade vive cotidianamente, decorrente, entre outros fatores, do consumo de drogas na atualidade.

A complexidade da sociedade contemporânea mostra que a gestão do risco é resultado das ameaças produzidas no cotidiano pela própria sociedade, onde este adjetivo passa a integrar o modo de viver da própria população que, através da vertente do gerenciamento, propõe a análise, a prevenção e o controle dos riscos.

Atualmente, parece que a população está mais informada e consciente dos riscos, mesmo que de maneira vaga, não porque, no presente, a vida cotidiana seja mais arriscada, mas por causa dos deslocamentos que o risco vem produzindo, o que exige um exercício permanente nos modos de pensar e agir.

Em um tempo cujo consumo de drogas faz parte das relações sociais e culturais de alguns grupos e atravessa a vida em sociedade, surge a necessidade de ensinar modos de autocuidado e prevenção através do desenvolvimento de estratégias voltadas para os grupos e empreendimentos de risco. Historicamente, a representação da droga na sociedade está associada ao conceito de risco pelo viés da perda da vida e do risco da morte, pelo viés trágico e, por que não dizer, espetacularizado pela mídia.

Compartilho das argumentações de Rocha (2005, p. 33) quando infere que a mídia pode ser “uma produtora de tramas e enredos que nos ensinam novas formas culturais de ser e estar no mundo e que os discursos midiáticos são úteis à instituição de modos de pensar e tentar promover a adoção de determinadas práticas sociais”.

Na atualidade, quando se pensa na questão das drogas, não raro vem à mente a relação da representação dos adolescentes e jovens como um grupo de risco. Partindo dessa ideia é que, com frequência, são planejadas e propostas políticas de enfrentamento dessa questão, como é o caso do *Curso de Prevenção do Uso de Drogas*, cujo material didático compõe meu *corpus* de investigação, como já mencionado. Penso que a discussão de tal temática, no que trata de educar para a prevenção do uso de drogas, está relacionada à preocupação que tenho com a formação do educador no sentido de promover novas formas de educá-los.

Ao relacionar o risco com o consumo de drogas, podemos citar alguns recentes exemplos de jovens ícones da música que morreram em função do uso de

droga. Um desses exemplos é Chorão (compositor e vocalista da banda brasileira Charlie Brown Jr.). Sua mulher, em entrevista para a mídia televisiva, afirmou: “Infelizmente, essa praga mundial que é a droga e que está acabando com tudo, ganhou”. Outro exemplo é caso da cantora e compositora inglesa Amy Winehouse, que, após inúmeras tentativas de recuperação, acabou morrendo em decorrência das drogas. É comum a narrativa na sociedade de que o exemplo sirva de lição materializada daquilo que o jovem não deve fazer.

Ainda sobre os entendimentos de risco, trago novamente algumas considerações da Ripoll (2005), o qual salienta que muitas instâncias culturais, muitos outros fatores de risco são continuamente adicionados e articulados, como o fumo e a má alimentação (como, por exemplo, a vida totalmente sedentária, o abuso no uso de drogas lícitas e/ou ilícitas, etc.). Ela considera que os discursos relacionados ao risco vinculam-se a uma prática pedagógica no sentido de ensinar “limites” para os sujeitos. Continuamente, novas noções e deslocamentos sobre o risco social e vulnerabilidade são construídos para qualificar, legitimar os discursos e as práticas de como educar em tempos arriscados.

Com isso que venho expondo até aqui, procuro mostrar que o conceito de risco passa a assumir um importante papel na forma como os sujeitos adolescentes são representados no *Livro* e, conseqüentemente, na constituição de suas identidades, na medida em que ele pode ser compreendido com uma “tecnologia moral”.

É dessa compreensão que proponho a relação entre a produtividade das representações existentes sobre o meu tema de pesquisa, a partir da análise do material empírico sobre como se busca educar o educador para a prevenção do uso de drogas. Interessa-me ressignificar e problematizar essas representações, os sistemas de significados que operam na produção desses sujeitos docentes e sujeitos discentes.

Procurei até aqui apresentar algumas ferramentas conceituais que são importantes no âmbito desta dissertação. Mais adiante, nas análises, procurarei articulá-los àquilo que é trazido pelo material empírico por mim escolhido com o intuito não de responder, mas de problematizar a pergunta central dessa investigação, qual seja: de que forma o “Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas” busca educar para uma determinada forma de

atuação frente a temas contemporâneos que invadem a escola, no meu caso: as drogas?

Na construção dos argumentos para discutir o tema por mim eleito, entendo que é imprescindível também problematizar a distinção entre o que vem sendo entendido por adolescência e por juventude, especialmente, no que se refere à construção de suas representações e identidades em relação ao risco que a droga representa em suas vidas, uma vez que, com certa frequência, são tomados como sinônimos, porém são construções distintas na perspectiva dos Estudos Culturais.

3.3 MODOS DE SER ADOLESCENTE E JOVEM

Na construção dos argumentos para discutir o tema por mim eleito, entendo que é imprescindível também problematizar a distinção entre o que vem sendo entendido por adolescência e por juventude, especialmente no que se refere à construção de suas identidades em relação ao risco que a droga pode representar em suas vidas. Cabe discorrer sobre as diferenças que há entre os dois conceitos, porque, com certa frequência, são tomados como sinônimos, porém são construções culturais bastante distintas. É importante colocar que o *Livro de Conteúdo* em análise, preponderantemente, vale-se do conceito de adolescência, por isso, a relevância dessa discussão e diferenciação dos conceitos de adolescência e juventude.

O tema adolescência tem sido mais explorado nos campos da psicanálise e da psicologia; enquanto que o conceito de juventude tem sido objeto de estudo das ciências sociais e dos estudos culturais. Nesta seção, pretendo problematizar o fato de que se pode entender estes conceitos a partir de diferentes ângulos, ou melhor, a partir de diferentes olhares, o que exige a construção de conhecimento na busca de problematizar os modos de vida desses sujeitos adolescentes e jovens.

Julgo importante fazer um retrospecto histórico com intuito de entender melhor os conceitos supracitados. Começo citando Rousseau (1968), que, em sua obra *Emílio ou Da Educação*, apresenta contribuições importantes para a construção do conhecimento sobre a adolescência a partir das teorias modernas, o que pode contribuir para a construção do conceito de adolescência para época, uma vez que, até o século XVIII, a adolescência era confundida com a infância. Um dos aspectos

marcantes de sua obra são as reflexões acerca da educação para os jovens na vida em sociedade. Rousseau, no terceiro volume da referida obra, trata da educação entre os 12 e os 15 anos e a denomina “idade da força”, pois se desenvolviam, nessa faixa etária, tanto as forças físicas quanto as intelectuais e morais. No quarto volume, Rousseau (1968) trata da educação do estágio entre 15 e 20 anos, o qual é chamado “idade da razão e das paixões”. Aí ele discorre sobre ensinamentos acerca da virtude, da moral e da verdade com o objetivo de preservar o coração do vício e o espírito do erro.

Nessa fase da vida, Emilio já é capaz, por si mesmo, de fazer as relações necessárias entre as “coisas”⁹ e os homens, sem se entregar aos vícios e às paixões, porque:

Para viver em sociedade é preciso saber tratar com os homens, é preciso conhecer os instrumentos que têm influência sobre eles; é preciso calcular a ação e reação do interesse particular na sociedade civil e prever com tanta justeza os acontecimentos que raramente nos enganemos em nossos empreendimentos, ou ao menos que tenhamos adotado os melhores meios para o êxito (ROUSSEAU, 1968, p.279).

Outro importante estudioso que discorre acerca das questões de adolescência, partindo da realidade europeia, é Ariès (1981). Em seu livro *História social da criança e da família*, trata do tema das idades, da vida e dos vários nomes usados durante a Idade Média para identificar o período relacionado ao que hoje se denomina de adolescência e juventude. Numa concepção em que os fenômenos da natureza eram determinados de forma universal, situava dos 14 até por volta dos 30 anos a idade da adolescência. Era assim chamada porque a pessoa já estava grande o suficiente para procriar e, ao mesmo tempo, ainda tinha “os membros moles e aptos a crescerem e a receber força e vigor do calor natural” (ARIÈS, 1981, p.26). Depois vinha a idade que estava “no meio das outras idades”. Segundo esse autor, denominava-se juventude a idade que tinha “plenitude de forças” e que, por isso, se podia “ajudar aos outros e a si mesmo”.

As discussões sobre a adolescência passam a ter mais destaque a partir do século XX. Ariès, inclusive, denomina esse século de “século da adolescência” em

⁹ Rousseau, na obra citada, refere-se às “coisas” como um dos três mestres da educação, ao compreender que a educação, como arte e hábito, utiliza-se da natureza, dos homens e das coisas para ensinar as lições da vida, pois é através das coisas que a experiência concreta revela a impotência, por meio dos obstáculos físicos, para tornar-se um homem razoável.

função do destaque que a ela é dado. Para ele, essa definição exprime a reação da sociedade diante da duração da vida. É importante referir também que o século XIX foi considerado o século da infância, pois foi nesse período que estudos atrelados ao campo da saúde, da educação e da psicologia e vinculados a essa fase da vida começaram a ganhar importância e destaque.

Para Bee (1997), o termo adolescência pode ser classificado entre o período de 12 a 20 anos, subdividido em dois grandes subgrupos, um inicial em torno de 11 a 12 anos; e outro em torno dos 16 ou 17 anos.

A adolescência inicial é, quase que por definição um período no qual há mudanças significativas em virtude dos aspectos do funcionamento da criança. A adolescência final é mais um tempo de consolidação, quando o jovem estabelece uma nova identidade coesa. Com metas e compromissos de papel mais claros (BEE, 1997, p.380).

Para a autora, o adolescente, quando está na faixa etária dos 12 ou 13 anos, vive um período de assimilação de uma grande quantidade de novas experiências físicas, sociais e intelectuais. Ao atingir os 16 ou mesmo os 18 anos, o jovem começa a fazer as acomodações biológicas necessárias. Vindo a estabelecer uma nova identidade, novos padrões de relacionamento social, novas metas e papéis (BEE,1997). Neste período em que ocorre tal transição de um estado, ou melhor, de uma fase do ciclo de vida para outra, da puberdade para adolescência existe a necessidade da busca pela identidade, havendo o confronto com os pais ou com aqueles que os representam. Poder-se-ia aqui fazer uma articulação com o *Livro de Conteúdo* que, tal como essa autora, também busca explicar determinados comportamentos adolescentes desde um viés biológico.

Neste aspecto, as teorias culturalistas apresentam importante contribuição para a desconstrução e deslocamentos das concepções acerca da adolescência que não se fixa no marcador geracional, nem biológico. Os Estudos Culturais, a partir do conceito de culturas juvenis contemporâneas, apresenta um amplo estudo que se orienta por desconstruir as noções de senso comum que frequentemente estão cercadas por tendências que consideram os adolescentes e/ou jovens como “problemas” desse tempo contemporâneo. Além disso, algumas teorias se fixam nas vulnerabilidades sociais, o que pelo viés dos Estudos Culturais pode reforçar os

estigmas, as representações e os estereótipos que são construídos social e culturalmente.

Shohat e Stam (2006, p.289) afirmam que a reiteração sistemática de estereótipos negativos provoca uma devastação psíquica nos sujeitos, seja através da internalização do estereótipo, seja através dos efeitos negativos de sua disseminação. Além disso, esses autores frisam que em muitas circunstâncias as representações estereotipadas atuam em processos de controle e regulação social.

O Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) parece dialogar com alguns entendimentos sobre juventude também problematizados no campo dos Estudos Culturais uma vez que considera:

Em um entendimento mais amplo, ser jovem no Brasil contemporâneo é estar imerso por opção ou por origem em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências. Daí a importância do reconhecimento da existência de diversas juventudes no país, compondo um complexo mosaico de experiências que precisam ser valorizadas no sentido de promover os direitos dos jovens (CONJUVE, 2006, p.5)

Vale salientar também que a produção de identidades adolescentes/juvenis baseia-se na geração de diferenças e ocupa distintas representações de acordo com o contexto em que o sujeito se encontra e do lugar que ocupa na sociedade. Levando em conta o que até aqui vem sendo colocado, vale destacar que as identidades também não são previamente dadas nem fixas, mas – ao contrário – podem ser identidades moldadas, flexíveis, cambiadas, talvez híbridas, construídas socialmente.

Conforme Grossberg (2009), os Estudos Culturais facilitaram os esforços para examinar as práticas culturais pelas quais os sujeitos venham a entender a si mesmos e ao mundo que os cerca. Por isso, a questão identitária tem ocupado posição central nos atuais debates, tanto para entendimento dos sujeitos na pós-modernidade quanto para pensar na própria articulação com outros temas em questão.

Segundo Hall (2003), a ordem estrutural destituiu a estabilidade da concepção de sujeito moderno e gerou descentramento e deslocamento do indivíduo, tanto de seu lugar no mundo quanto de si mesmo. E esse deslocamento, algumas vezes, é identificado como “crise de identidade” – que apresenta uma relação estreita com a cultura proporcionada pela globalização. Esse deslocamento também pode ser

considerado quando se fala em jovens e adolescentes. Talvez, não seja possível afirmar categoricamente que haja uma “crise de identidade” juvenil e adolescente, mas sim que suas identidades, muitas vezes, são desestabilizadas e desestabilizadoras.

Cabe destacar também que, atualmente, não são tão visíveis as “fronteiras” que dividem a infância da adolescência, a adolescência da juventude e a juventude da vida adulta, por exemplo. Por isso, as antigas categorias, ditas “ancoradas em etapas da vida” (classificadas e nomeadas conforme as idades), acabam não tendo tanta relevância na perspectiva que adoto, pois, hoje, essas “etapas” entremeiam-se e mesclam-se umas às outras. As categorias são desencaixadas e híbridas. Na contemporaneidade, grupos são muito mais organizados pelos comportamentos e pelas atitudes que têm em comum do que pelas idades que possuem.

Na contemporaneidade, Garbin (2006) nos auxilia em relação à compreensão da juventude, pois trabalha com o conceito de culturas juvenis, entendendo-o como a maneira como as experiências sociais de jovens são expressas coletivamente. Seriam aqueles jovens aglutinados em microssociedades – como tribos, galeras, agregações – com estilos diferenciados, surgidos nas cidades metropolitanas que, corporificados pela classe, pela etnia, pelo território e pela estética, são criados e recriados pelos meios de comunicação massivos e pelo mercado.

Valho-me novamente da mesma autora quando aponta que estilo é a forma como os jovens ressignificam e apropriam-se de objetos, de lugares, de atividades e de consumos diversos que produzem e organizam suas identidades e

[...] podem ser definidos como manifestações simbólicas das culturas juvenis provenientes da moda, da música, da linguagem, das práticas culturais, estas entendidas não somente como as atividades dos sujeitos, mas também como a existência objetiva e material de certas regras a que os jovens se submetem e criam para determinados lugares e/ou ações que eles consideram representativas de sua identidade como grupo e/ou individual (GARBIN, 2006, p. 207).

Calligaris (2000, p.9) compreende a adolescência a partir “do prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época”. O mesmo autor também argumenta que:

Em nossa cultura, a passagem para a vida adulta é um verdadeiro enigma. A adolescência não é só uma moratória mal justificada, contradizendo valores cruciais como o ideal de autonomia. Para o adolescente, ela não é só uma sofrida privação de reconhecimento e independência, misteriosamente idealizada pelos adultos. É também um tempo de transição, cuja duração é misteriosa (CALLIGARIS, 2000, p.18).

Ao descrever a adolescência, Calligaris (2000) desenvolveu algumas categorias para explicá-la: adolescência como moratória, como reação e como rebeldia. Também, atrelou aos sujeitos adolescentes algumas características, entre elas: a busca da autonomia, a insegurança e a necessidade de reconhecimento. Aponta, ainda, algumas categorias de adolescentes: o gregário, o delinquente, o toxicômano, o que se enfeia e o barulhento. Faço algumas considerações sobre o adolescente “toxicômano”¹⁰ por estar relacionado ao meu tema de pesquisa. De acordo com o referido autor, o toxicômano busca nas gerações antecessoras uma justificativa para o uso rotineiro de drogas.

Saliento que, na atualidade, a representação da droga em relação à condição adolescente e juvenil, veiculada principalmente pela mídia, contribui para construção de uma imagem estigmatizante porque – com frequência – reforça as representações sobre a adolescência violenta, marginal, rebelde e vulnerável.

Ao mesmo tempo em que há a tentativa de construir tal imagem, há um movimento para prevenir o consumo de drogas. E os adolescentes acabam sendo situados nesse jogo de forças (ou seja, a mídia, concomitantemente, fala em prevenção, mas precisa veicular cenas espetacularizadas em que adolescentes são mostrados definindo em razão do uso contínuo de drogas).

Importante mais uma vez retomar os estudos de Garbin (2003; 2006), o qual, a partir dos trabalhos de Feixa (1999), analisa as culturas juvenis a partir de duas perspectivas: 1) das condições sociais cujo conteúdo trata do conjunto de direitos e obrigações que define identidade do jovem como parte de uma estrutura social determinada e constituída pelas condições de gênero, classe, etnia e território; e 2) pelas imagens culturais, que se referem ao conjunto de bens simbólico e ideológico criado ou apropriado pelos jovens e que se traduz em estilo que pode ser expresso pela forma de vestir, dos hábitos, das práticas culturais e sociais.

¹⁰ O termo toxicômano não tem sido mais utilizado na atualidade por ser considerado um termo que rotula e carrega um significado preconceituoso. Hoje, o termo mais utilizado é “usuário de drogas”.

Debert (2010) argumenta que o rejuvenescimento e a “promessa da eterna juventude” passam a ser reconhecidos como mecanismos do mercado de consumo, característica das sociedades pós-modernas¹¹. Aí se identifica outro deslocamento da juventude, visto que há um alargamento dos entendimentos sobre quem pode ser considerado jovem. Talvez, hoje, em função das infinitas possibilidades oferecidas para manter-se jovem, muitos sujeitos (independente da idade) percebem-se jovens pelos modos de vida que adotam.

Canevacci (2005) é outro autor que se dedica aos estudos relacionados aos jovens e assinala que, na contemporaneidade, torna-se difícil definir uma faixa etária na qual esse grupo possa ser inserido, pois a ideia de jovem se dilata, e, assim, as tradicionais distinções em faixas etárias se abrem. Esse mesmo autor entende que a identidade juvenil está atrelada a

[...] um conjunto de atitudes que caracteriza de modo absolutamente único da nossa era: as dilatações juvenis, que dissolve barreiras tradicionais, tanto sociológicas quanto biológicas. Morrem as faixas etárias, morre o trabalho, morre o corpo natural, desmorona a demografia, multiplicam-se as identidades móveis e nômades. E nasce a antropologia da juventude (CANEVACCI, 2005, p.89).

Portanto, diferentemente de adolescência, a juventude é uma construção social, política e cultural e histórica cujas forças incidem sobre sua identidade e representação. Ademais, Shohat e Stam (2006, p. 268) lembram que a representação também é política na medida em que o exercício político geralmente não é direto, mas representativo.

Mesmo que haja toda uma discussão em torno dos modos de ser jovem e adolescente, a partir de um viés cultural que não privilegia a faixa etária para definir quem é ou não jovem/adolescente, em termos legais, o artigo 227 da Constituição Federal (CF) e o Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA - Lei Federal nº 8.069, de 1990) definem como sujeitos adolescentes aqueles compreendidos entre os 12 e os 18 anos.

¹¹ Emprego o termo pós-moderno, tendo por referência o conceito de “modernidade líquida”, cunhado por Bauman, que designa à contemporaneidade mudanças profundas, em que as relações de poder são descentralizadas, há rompimento das fronteiras, profusão das relações de consumo, proliferação de formas de viver, das relações efêmeras, de formas culturais ecléticas e plurais e das identidades deslocadas.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), por sua vez, amplia e subdivide o entendimento a respeito de quem é jovem/adolescente em três categorias: pré-adolescentes (10 a 14 anos); adolescentes (15 a 19 anos) e jovens (20 a 24 anos). Vale enfatizar, no entanto, que esses marcos etários são usados como referências para análises demográficas na definição do público específico de determinadas políticas, na orientação das pesquisas epidemiológicas e na organização de diferentes programas voltados para essa população.

Como venho mencionando, algumas ideias tomadas como hegemônicas propõem o encaixe das populações conforme a idade, na possibilidade de acomodar os sujeitos e as coisas. Entretanto os estudos inseridos no campo dos Estudos Culturais sugerem o desencaixe e propõem a perda do domínio e da hierarquia do conhecimento e criam um espaço de contestações e flexibilidade quanto a essas definições de “fases” da vida.

Em decorrência do reconhecimento que os jovens vêm ganhando nas últimas décadas, inúmeras leis e políticas públicas têm sido criadas com o intuito de dar conta das demandas cotidianas da juventude. A sociedade civil passa a exercer o controle social. Assim, são criados os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, os Conselhos de Direitos dos Jovens, as Secretarias Municipais da Juventude. Estuda-se a escola de tempo integral; o terceiro setor, representado pelas organizações não governamentais (ONGs), passa-se a articular práticas pedagógicas possíveis e necessárias através do desenvolvimento de programas e projetos sociais a fim de capturar e proteger os jovens.

Melucci (1997) enfatiza que a juventude vive constantemente um processo de reconhecimento de sua importância como agente mobilizador e protagonista da sociedade contemporânea que transita pelos jogos de força que definem suas relações sociais. Foucault (2008) interpreta esta relação de forças como produtiva e essencial à vida dos sujeitos, a partir de um poder constitutivo, atuante, em um embate permanente e interminável. Ela se movimenta também pela correlação de forças existentes entre a sociedade civil e a sociedade política. Portanto, o poder não pode “ser considerado nem um princípio em si nem um valor explicativo”, mas designa um campo de relações (Foucault, 2008, p.257-258).

Vários aspectos da vida adolescente/juvenil precisam ser problematizados. O adolescente/jovem se vê convocado a responder não somente como consumidor,

mas, também, como um ideal social de perfeição do corpo escultural, desejado. Preservar o corpo e aproveitar a vida aqui e agora, mas manter-se vivo e saudável, mesmo frente ao apelo cada vez mais próximo ao consumo de drogas. Atender às expectativas dos pais e dar conta daquilo que talvez não tenham tido coragem de fazer ou não se arriscaram para conquistar.

Lembro, a partir de Bauman (2005, p. 22), que “a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas”, por isso, são voláteis e instáveis diante da complexa vida contemporânea e do apelo ao consumo a que são subjetivados.

Beck (2012, p. 106), ao discutir a noção de consumo, afirma que, na contemporaneidade, “vivemos num tempo em que se atribui valor às práticas de consumo”. Neste contexto, “o consumo não se resume ao processo aquisitivo de bens, mas a uma prática contemporânea cotidiana que captura a todos/as e assume estrita vinculação com a vida, através de complexas articulações da indústria na sociedade de consumo” (BECK, 2012, p.108). Guizzo (2011, p.59) aprofunda este tema ao referir que, “através da aquisição de certas mercadorias, tanto adultos quanto crianças, estão procurando adquirir uma série de outras significações [...]”, que remete à constante produção de identidades.

A representação das identidades adolescentes pode ser considerada um bom exemplo desta prática, uma vez que os adolescentes consomem aquilo que os identifica, que os faz inserir social e culturalmente na sociedade, de forma que seus estilos e formas de ser os representem.

No que se refere especificamente à cultura juvenil, é possível referir que ela deixa de ser única para transformar-se em culturas juvenis fragmentadas. Portanto, não estou aqui me referindo a uma categoria de jovens pertencentes a uma cultura; refiro-me a sujeitos jovens do mundo contemporâneo, cujas identidades culturais não são igualitárias, mas plurais, mutantes, de comunidades e estilos diferenciados e conectados com o mundo.

Assim, é perceptível que algumas culturais juvenis, como, por exemplo, as urbanas, utilizem-se de gírias e expressões que podem traduzir conceitos, formas de ser e estar no mundo. As expressões “Tá ligado!” e “Mano” podem ser consideradas exemplos disso. Ademais, descrevem sua maneira de interação social e contribuem

para o entendimento de como o jovem contemporâneo se percebe e relaciona-se no e com o mundo.

Os jovens transitam por estilos, formas e culturas diferentes e rapidamente mudam hábitos e atitudes. Hoje, *Emo*¹², amanhã, *Dark*.¹³ Hoje, identificam-se com o estilo de música do *rock* e pagode, amanhã, com o clássico e/ou popular. Procuram estabelecer vínculos curtos, imediatos, rápidos e ágeis. Ontem, ficavam, hoje, pegam¹⁴!

Mudam o tempo e o espaço, mudam as formas de representação das culturas juvenis. Por exemplo, o jovem de hoje, que vive no cenário da cultura urbana, não é o mesmo jovem da geração dos anos de 1960, 1970 ou 1980, nem é o mesmo jovem do cenário da cultura rural. Os jovens passam por processos de metamorfose que, em cada época, são constituídos e construídos por diferentes significados e representações, por isso, podem ser considerados projetos em constante produção.

Em função disso, nos dias de hoje, faz sentido falar de culturas juvenis ao invés de adolescência. Afinal, o conceito de culturas juvenis é plural e inclui inúmeras possibilidades, símbolos, expectativas e significados, construídos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos e moral dos grupos aos quais pertencem.

Na contemporaneidade, [...] nos deparamos com inúmeros paradoxos, diante, por exemplo, do excesso de ofertas e atrações, chamados e convites de toda ordem, dispostos em múltiplos espaços e configurações, numa infinidade de opções e alternativas, e, ao mesmo tempo, quando nos vemos tendo que conviver com frágeis referências, sem âncoras ou estabilidades. Contexto que provavelmente acentua dificuldades, sobretudo a jovens, na realização de escolhas e na capacidade de tomar decisões, seja em relação a amizades, ao campo da sexualidade, aos estudos, à escolha profissional, entre outras necessidades (ROSA, 2004.p.19).

¹² *Emo* pode ser considerado um estilo de moda com estereótipos emotivos, ou mesmo melancólicos, geralmente, adotado entre jovens que está associado à estética (visual, moda e vestuário) com penteados alternativos (desfiados, lisos, franjas). Informações disponíveis em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Emo>>. Acesso em: 12/03/2013.

¹³ *Dark* é considerada uma subcultura gótica na década de 1980, derivada do gênero pós-punk, como um estilo de vida associado diretamente à música e à estética (visual, moda e vestuário) com maquiagens e penteados alternativos (desarrumados, desgrenhados). Informações disponíveis em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%B3tico_\(estilo_de_vida\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%B3tico_(estilo_de_vida))>. Acesso em: 12/03/2013.

¹⁴ Cabe considerar que esses termos são utilizados em uma determinada cultura, tempo e espaço pelos adolescentes. Em outras culturas, talvez, tais termos não sejam nem entendidos.

Nessa infinidade de opções e alternativas a que se refere a autora, poderiam ser acrescentadas as inúmeras opções de drogas que adolescentes podem experimentar e consumir.

Diante desses desafios, a referência que Ellsworth (2001) faz aos modos de endereçamento sugere que possamos pensar sobre o quanto as ações de prevenção ao uso de drogas, no âmbito da escola pública, atendem efetivamente aos interesses e necessidades dos adolescentes. Como endereçar ações, mensagens para a prevenção? Para que adolescente se supõe que se está endereçando o conteúdo do Livro da SENAD (BRASIL, 2010)? E a partir de que endereçamento de docente, ele é proposto?

Essas são algumas questões que orientarão as análises que me proponho a desenvolver no próximo capítulo.

4 CONSTITUINDO IDENTIDADES ADOLESCENTES E DISCENTES?

O que torna os homens livres é, na maioria dos casos, a verdade que os homens preferem não ouvir (BAUMAN, 2003).

4.1 O QUE A CAPA DO LIVRO NOS DIZ? ALGUMAS REFLEXÕES

Realizadas essas considerações, inicio a análise sobre o material empírico eleito. Começo pela capa do *Livro de Conteúdo*, pelo significado que esta pode transmitir ao cursista/educador. Considero que a capa de um livro, através da sua representação, busca, de alguma forma, mostrar seu conteúdo. Suas imagens e cor podem aproximar ou afastar o leitor no primeiro momento, quando estabelece o contato com o artefato e com o qual pode se identificar ou não.

Cabe lembrar que o conceito de representação é central para os Estudos Culturais, pois envolve as práticas de significação que auxiliam na construção de identidades. Concebido em sua dimensão significante, a representação é aquela que opera/age em nosso comportamento por meio de símbolos e códigos que se “nacionalizam” e auxiliam na constituição de nossas identidades (WOODWARD, 2009).

Silva (1999, p.35) expõe que a representação é “um sistema de significado (conceito, ideia) e um significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagem, sinais manuais)”. Guizzo (2005, p. 17) complementa essa ideia afirmando que a representação “reúne práticas de significação linguística e cultural como sistemas simbólicos por meio dos quais os significados podem ser construídos”. Portanto, o presente livro, desde a sua capa, pretende formar, dizer, orientar sobre algumas coisas da vida que dão significado e sentido para a forma de educar os sujeitos.

A capa do *Livro de Conteúdo* que compõe o material pedagógico apresenta as seguintes características: é colorida, de fundo verde, imagem composta por quatro figuras de rostos humanos de diferentes cores (vermelho, amarelo, azul e rosa). Considero que a representação da diferença entre os sujeitos pode estar codificada pelas diversas cores. A diferença é constituidora da diversidade humana

quer seja de cor, de gênero, de sexualidade ou de lugar que o sujeito ocupa na sociedade. Todos esses atravessamentos também se articulam à questão das drogas.

O *Livro de Conteúdo*, ao propor a articulação das políticas públicas de prevenção com a educação e com a saúde, considera a perspectiva das diferenças para ensinar o educador a como educar jovens e cita Souza Santos: “Temos que ser iguais todas as vezes que as diferenças nos inferiorizam, e temos que ser diferentes todas as vezes que as igualdades nos descaracterizam (*apud* BRASIL, 2010, p.70). Reconhece também que o

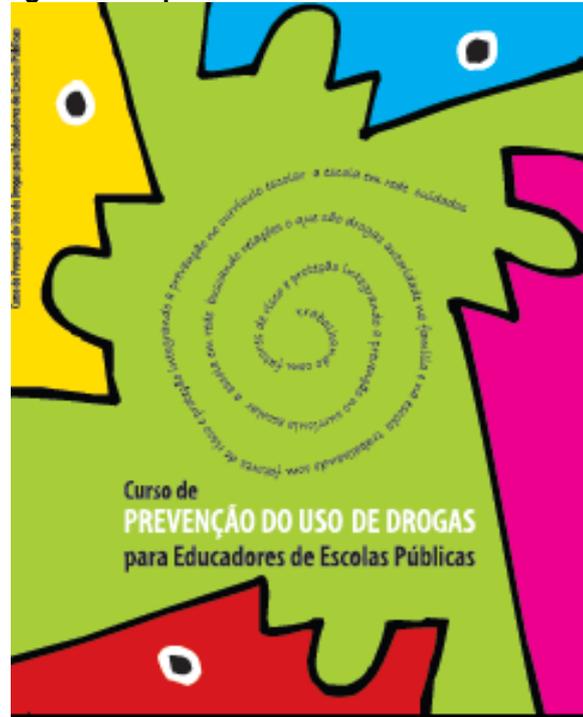
[...] território escolar, espaço coletivo da diferença, tem o papel fundamental de auxiliar o estudante a aprender a ser cidadão, a ter consciência de seus direitos e ser capaz de lidar com o direito dos outros. Esse desafio não é maior e nem menor que o desafio da humanidade. Ao olhar para o território vivo e sua dinâmica é possível identificar ações necessárias e contributivas para cada um e todos que desejem colaborar (BRASIL, 2010, p.71).

E provoca o educador:

E você? Como colabora para a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vivem no território da escola em que você atua? (BRASIL, 2010, p.71).

Na imagem que compõe a capa, é possível perceber que há quatro sujeitos que parecem falar simultaneamente. No entanto apenas um, explicitamente, narra um texto (como se fizesse isso repetidas vezes, sem pausa e sem pontuação) que diz: “Trabalhando com fatores de risco e proteção integrando a prevenção no currículo escolar a escola em rede a escola buscando relações o que são drogas autoridade na família e na escola”.

Figura 1 - Capa do Livro de Conteúdo do Curso



Fonte: BRASIL (2010)

Outra leitura que pode ser feita a partir do que está posto na capa do *Livro de Conteúdo* é a maneira como as palavras estão disponibilizadas, formando um espiral. Tal disposição pode estar tentando demonstrar um modo de representar uma aprendizagem transformadora sobre um tema atual, mas polêmico, talvez, intencione introduzir a ideia de “espiral do conhecimento” a partir da abordagem construtivista. Tal ideia propõe ser

[...] um modelo de desenvolvimento através de interações com os pares e os mais experientes num processo de construção em que se acumula sucessivamente o saber. Assim como uma espiral cresce quando se acrescenta mais um passo a cada ciclo, o conhecimento vai sendo construído passo a passo garantindo a coerência com o que já se sabe, organizando os conceitos apreendidos, relacionando com fatos e situações reais. Este processo de construção é que nos leva a propor uma abordagem Construtivista para a transferência de Conhecimento Tácito. A abordagem Construtivista preconiza que todo processo de aprendizagem é um processo de construção. Numa analogia com a construção civil, podemos visualizar um aprendiz e um mestre em um andaime [...] (CARVALHO, 2005, p.22).

A ideia que também está presente no Livro sugere que o docente aprenda a ser, a viver, a conviver, a conhecer e compartilhar o conhecimento que possibilite a

construção de práticas curriculares sem desconsiderar o respeito às diferenças e à pluralidade cultural ou multicultural.

Apesar de a sociedade vivenciar a era dos extremos, do gozo pelos desejos e das rápidas mudanças tecnológicas que suscitam o acesso ao conhecimento, de diferentes formas e cada vez mais aceleradas, a temática das drogas gera conflito de ideias e de intervenção. Nesse caso, o espiral localizado no centro da capa destaca os principais pontos tratados no curso e trabalhados como conteúdos do livro, e as imagens podem representar as diversas posições e identidades que o sujeito ocupa e assume no cotidiano, em diferentes momentos: ora vive momentos de inquietação e retórica, ora de reflexão e silêncio.

O espiral ocupa posição central, e o gesto de falar mostra o movimento da discussão de forma plural por um grupo diverso. Silva (2009, p. 17), ao tratar dos conceitos de identidade e de representação, instiga-nos ao declarar que “só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior”.

Vale lembrar que o cotidiano é visto como um espaço social de representação e organização da vida dos sujeitos que se manifesta através das relações sociais e culturais. Essas relações “influenciam” na constituição e na representação dos sujeitos. Portanto, a vida cotidiana representa um conjunto de ações dos sujeitos que são construídas através das relações sociais e culturais e suas práticas a partir da escola, do trabalho, das relações familiares e das relações de consumo, características da sociedade contemporânea.

É possível também referir que a tentativa dos personagens representados na capa de dizer algo que não ecoa (já que apenas um deles fala) pode representar o tabu de falar/discutir sobre as drogas, bem como o medo do desconhecido, que causa estranhamento.

O lugar que as drogas ocupam na sociedade está longe de ser um campo neutro. É um campo de embates socioculturais e econômicos que remete à noção de risco, perigo e vulnerabilidade, conforme discutido anteriormente, e o educador contemporâneo precisa saber lidar com isso.

O usuário de drogas, comumente, é associado ao marginal, ao mendigo ou ao vagabundo que representa risco à sociedade. A droga está associada a uma vida

desregrada, a um estilo de vida alternativo. Entretanto, ao mesmo tempo, a droga pode circular no bolso do paletó do executivo bem-sucedido, no armário da dona de casa, no tênis do estudante que sai da escola, exposta na prateleira da farmácia, ou melhor, da drogaria, de posse do aposentado que fuma e que costuma se reunir com os amigos no bar para tomar uma “cervejinha”.

O aumento do consumo de drogas lícitas e ilícitas é potencializado, prolifera a rede do tráfico e as organizações criminosas. Não importa quem vem primeiro nessa relação; o que importa é como a população é subjetivada por aquilo que a droga provoca na sociedade. O que importa é que, atualmente, nenhuma pessoa pode afirmar que não está sujeita a conviver neste lugar estranho ou mesmo a tornar-se dependente de alguma droga psicoativa¹⁵, seja qual for o lugar social que ocupa.

É um campo de exclusão, de preconceito e de contestação. É uma questão social¹⁶ complexa que causa mal-estar contemporâneo e, provavelmente, contribui para a produção do refugio humano, conceitos que Bauman (2001) discute para compreender a sociedade. Esse autor traz a ideia de que existe o estranho, o diferente, e estes se encontram entre a ordem e o caos, entre o igual e o diferente, entre a norma e a exceção. Estão ali para nos dizer quem se é e quem não se é, numa linguagem simbólica e silenciosa, pois cada sociedade produz seus estranhos, ou melhor, aqueles que a sociedade não deseja visualizar.

¹⁵ Drogas psicoativas ou psicotrópicas, conforme Nicastrí (2010), são aquelas que modificam o estado mental, o psiquismo do sujeito. São classificadas de acordo com o Código Internacional de Doenças (CID10), presente no capítulo V dos transtornos mentais e de comportamento. São elas: álcool; opioides (morfina, heroína, codeína, diversas substâncias sintéticas); canabinoides – maconha; sedativos ou hipnóticos (sedativos e benzodiazepínicos); cocaína; anfetaminas, alucinógenos; tabaco; solventes voláteis (*apud* SENAD, 2010, p.92).

¹⁶ Questão social, para Castel (1998), pode ser definida como uma categoria que interroga, põe em questão a capacidade da sociedade de existir como um conjunto de relações de interdependência.

Figura 2 - Imagem presente na página 184 do Livro de Conteúdo



Fonte: BRASIL (2010)

Algumas imagens presentes no *Livro de Conteúdo* representam e dão visibilidade aos estigmas marcadores das diferenças entre sujeitos na contemporaneidade, como é o caso da Figura 2.

As representações imagéticas intencionam ensinar ao educador as cenas do cotidiano em que ele vai encontrar adolescentes em situação social de risco. Adolescentes que se submetem e são submetidos a determinadas situações (pela correlação de forças e jogos de poder) em busca do dinheiro para sobrevivência ou para a compra das drogas e que serve para aliviar-se da vida que levam, ou seja, sob risco constante. Não poderia deixar de expressar que esta cena cotidiana não é causa, mas consequência da racionalidade neoliberal e da sociedade de consumo.

Então, o mercado tem sido apontado como um sistema que regula tanto a economia quanto a dimensão social e cultural da sociedade, que funciona a partir do poder de compra dos sujeitos. Quem tem poder de compra adquire; e quem não tem poder de compra se vende para depois adquirir.

Importante considerar também que a questão das drogas não está isenta de ambivalências. Se, por um lado, a polícia reprime o usuário de drogas através de força da lei; por outro, há grupos que propõem a discussão da liberação e da descriminalização do uso da maconha, por exemplo. Permeado por este cenário ambivalente, o material que pretendo analisar busca aproximar o educador da realidade sociocultural.

4.2 A PRODUÇÃO DOS MODOS DE SER ADOLESCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

A aula 1, do módulo 1 do *Livro de Conteúdo*, propõe-se a situar o adolescente na contemporaneidade com o intuito de ajudar na compreensão do conceito de adolescência, a qual é vista como uma fase do desenvolvimento da vida humana. Busca também problematizar alguns “mitos” que circulam sobre o adolescente. Para isso, sugere, primeiramente, que o cursista/educador assista ao filme que faz parte do DVD e que se intitula: “Quem vê cara não vê coração”. No *Livro de Conteúdo*, é apresentado o seguinte resumo do filme:

A primeira atitude na relação entre a diretora Tereza e o adolescente Neto é a do preconceito, baseada na aparência dele que “não é confiável”, porque usa piercing, tatuagens, expressa-se por meio de gírias e se relaciona com amigos que se parecem com ele e pensam como ele. **Mas** esses jovens têm um propósito elogiável que é criar um comitê para ajudar outros adolescentes a evitarem doenças. A diretora, apesar de conservadora, conseguiu superar o preconceito e rever a imagem que tinha dele (BRASIL, 2010, p. 29, grifo meu).

Esse resumo é acompanhado do seguinte comentário:

Muitas vezes, a **imagem** que se faz dos adolescentes não corresponde à **realidade**. A base de todo relacionamento, conforme foi demonstrado pela diretora Tereza, é a confiança e a crença de que o outro também é capaz, especialmente o adolescente, que possui um potencial inovador (BRASIL, 2010, p. 29, grifo meu).

Ao olhar mais atentamente para esses excertos, percebo que a compreensão sobre a noção de “imagem” e “realidade” apresenta-se na contramão dos deslocamentos pelos quais a adolescência e as culturas juvenis vêm passando na contemporaneidade. Percebo que o foco principal está relacionado à representação e à construção das identidades do discente em uma determinada realidade. Pergunto: de qual realidade a autora está falando? Pode-se dizer que a imagem ou a forma de ser adolescente e discente, como descrito no resumo do filme, é uma possibilidade, entre tantas outras, de ser adolescente e aluno na atualidade.

Nota-se que a linguagem utilizada no excerto que descreve o resumo do filme apresenta-se de uma forma um tanto quanto preconceituosa, na medida em que

utiliza a conjunção "mas" (cuja função é dar uma ideia de oposição) para seguir sua argumentação. Dá uma ideia de que, apesar da descrição da imagem do adolescente – chamado Neto – que se vincula à utilização de tatuagens e *piercing*, ele tem boas intenções. Assim, “quando alguém ou algo é descrito, explicado, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’ instituindo algo como existente de tal ou qual forma” (COSTA, 2000, p.77, destaque da autora). Provavelmente, o educador/cursista, ao ler o resumo e/ou assistir ao vídeo indicado, irá atribuir sentido à conduta do adolescente a partir do comentário supradescrito, bem como a representação que ele tem do adolescente, muitas vezes preconceituosa, poderá ser reforçada. Portanto, a dimensão discursiva apresentada vem carregada de posicionamentos, ou melhor, orienta e conduz o educador na maneira como ele percebe e entende as identidades da adolescência. Nesse sentido, o que pretendo com esta análise é desconstruir uma única possibilidade de reconhecer as identidades e representações de ser adolescente e jovem na atualidade.

Outro aspecto a ser destacado sobre a linguagem presente no *Livro de Conteúdo* sobre o adolescente na contemporaneidade tem como fundamentação teórica a perspectiva evolutiva, como pode ser observado nos excertos que seguem:

O fim da adolescência é marcado pela assunção de um projeto de vida, pela realização de escolhas amorosas e pela conquista de autonomia financeira (BRASIL, 2010, p.36).

A adolescência além de fazer parte de uma construção histórica e de uma produção cultural, também expressa as formas singulares de como cada pessoa é, vive e sente a transição da infância para a vida adulta. Essa transição pode ser compreendida pelo estudo do desenvolvimento psicológico (BRASIL, 2010, p.32).

Na mesma fase do ciclo de vida familiar em que os filhos chegam à adolescência, os pais atingem a meia-idade, acumulam mais responsabilidades no trabalho e passa a ter várias exigências do grupo familiar (BRASIL, 2010, p.33-34)¹⁷.

¹⁷ As citações estão aqui transcritas exatamente como no Livro de Conteúdo, embora algumas delas apresentem erros quanto às normas cultas de língua portuguesa.

Mesmo que de forma não intencional, o *Livro de Conteúdo* reforça uma determinada representação de ser adolescente e produz significados sobre ele. No primeiro excerto, fala-se em “fim da adolescência” a partir de três possibilidades: a assunção de um projeto de vida, a realização amorosa e a autonomia financeira. Entretanto, na vida cotidiana, com frequência, esse “final” não é bem assim. Bauman (2001) atribui à sociedade contemporânea algumas características como: fluidez, efemeridade, descarte e liquidez. Levando em consideração tais características, o projeto de vida de um sujeito, hoje, pode mudar ou até mesmo não ser o mesmo de amanhã; bem como não se pode falar em realização amorosa “para sempre” ou estar com alguém “até que a morte os separe”, porque tudo flui, tudo muda, tudo se descarta velozmente. Por isso, considero inviável atrelar um suposto “fim” da adolescência às possibilidades mencionadas.

O *Livro* todo vincula-se a pressupostos biologizantes e psicologizantes. No segundo excerto, mais uma vez, menciona-se que a adolescência é vista como uma fase de transição e que provavelmente todas as dúvidas, incertezas que pautam tal transição podem ser explicadas pelo “estudo do desenvolvimento psicológico”.

São trazidas também algumas considerações sobre os conceitos de adolescência e juventude a partir da articulação com instrumentos normativos legais, como se demonstra pelo excerto que segue:

Nosso objetivo é contextualizar as ações de proteção nas políticas públicas, expressas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nas diretrizes do governo brasileiro para a Saúde, Educação e Trabalho. Para isso procuramos discutir os referenciais da proteção integral, a partir do ECA e da revisão de políticas públicas brasileiras atuais para a adolescência e a juventude (BRASIL, 2010, p. 40).

São distinguidas duas características quanto ao termo e significado de adolescência: 1) Adolescência, do verbo latino *adolescere*, apresenta o significado de amadurecer, crescer e desabrochar, no sentido do amadurecimento do corpo biológico caracterizado pelas transformações da puberdade e pela estrutura psicológica; e 2) no sentido de adoecer, uma vez que o adoecimento está relacionado aos vários aspectos da crise psicossocial atravessada pelo sujeito durante o período da adolescência (BRASIL, 2010, p.31).

A partir das falas recorrentes na contemporaneidade em diferentes locais sociais e culturais, há certa tendência a construir uma representação do que é ser

adolescente e jovem atualmente. Porém não há uma única forma de ser adolescente, não há verdades absolutas sobre eles. A virada cultural ¹⁸ amplia esta compreensão e propõe novos olhares sobre esse tema.

Na perspectiva pós-estruturalista, percebe-se que os deslocamentos e desencaixes relacionados à adolescência e às juventudes contemporâneas, no *Livro de Conteúdo*, estão sendo desconsiderados como aspectos que constituem a vida juvenil, e suas identidades são abordadas, nesse caso, como “mito”¹⁹. É isso que, muitas vezes, será reiterado e reforçado para o educador/cursista.

O que venho mencionando pode ser percebido no excerto que segue, no qual a BRASIL reconhece que o que se fala na contemporaneidade sobre o adolescente consumista, por exemplo, é um mito, uma representação “pejorativa”, como pode ser observado nos dizeres da Figura 3, que segue:

Figura 3 - Imagem presente na página 30 no Livro de Conteúdo



Fonte: BRASIL (2010)

¹⁸ A virada cultural pode ser entendida de forma que a cultura é central, não porque ocupe um centro uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas, e todas as representações que fazemos desses acontecimentos (Hall, 1997).

¹⁹ O mito é um conceito utilizado pelas diversas áreas do conhecimento portanto, não há um conceito único, definido de modo preciso e unânime. (<<http://www.ciencishumanas.com.br>>).

A pergunta “*Quem é o adolescente?*” norteia as respostas expostas na Figura 3, que é acompanhada, ainda, do seguinte texto:

O primeiro pensamento que nos vem à mente sobre o adolescente quase sempre é pejorativo. Isso se confirma pelas expressões (BRASIL, 201, p. 30).

E o texto segue:

As ideias acima expressam mitos que se tornam comuns e generalizados em razão das imagens de irresponsabilidade, intransigência, instabilidade emocional, imprevisibilidade, etc. observadas apenas em determinados ambientes socioeconômicos e culturais (BRASIL, 2010, p.30).

A SENAD, a partir de uma perspectiva antropológica (conforme denominado pelo próprio *Livro*), reconhece que as representações fazem parte de uma construção, mas que esta construção sobre o adolescente consumista pode ser considerada um “mito”, ou seja, não faz parte de todas as identidades dos adolescentes, apenas de alguns deles.

Costa (2009) descreve que, na contemporaneidade, os sujeitos nascem imersos em uma cultura consumista e crescem constituindo suas identidades a partir de padrões e normas que vão sendo estabelecidos. Nessa mesma direção, Bujes (2010, p. 43) nos provoca a pensar sobre a questão do consumo a partir dos seguintes questionamentos: Como nos negarmos a entrar na corrente avassaladora dessas imposições? Como exercer o direito de fazer escolhas fora da corrente majoritária da moda, do consumo, da autoindulgência, do hedonismo, do culto à eterna juventude? Esses questionamentos, além de orientarem para a reflexão acerca do consumo que captura muitos jovens na atualidade, contribuem para ressignificar também o consumo de drogas como algo que pode constituir as identidades juvenis, assunto que abordarei mais adiante.

Bauman (2010) enfatiza que as forças de mercado conduzem a esta nova ordem do consumo. O consumo na contemporaneidade atinge a vida dos sujeitos de forma que é impossível fugir dele porque tece a vida do sujeito e apresenta-se com várias roupagens, novas expressões que o redimensionam. E, assim, cria-se uma outra produção de identidades, pois os corpos são moldados por esses discursos. Quase todos são capturados e presos por uma rede de consumo.

Voltando-me a aspectos mais legais relacionados à minha temática de investigação, é importante mencionar o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE). Caracterizado por ser um espaço de interlocução entre Estado e sociedade civil voltado especificamente para a construção de políticas públicas de juventudes no Brasil, vai ao encontro do que, na perspectiva que adoto, vem sendo entendido por juventude, pois reconhece que “ser jovem no Brasil contemporâneo é estar imerso por opção ou por origem em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências”.

Em uma perspectiva contemporânea, Melluci (1997, p. 9) afirma que a juventude “[...] parece estender-se com a suspensão de um compromisso estável, com um tipo de aproximação nômade em relação ao tempo, espaço e cultura”.

A caminhada em que busco compreender as identidades e representações da adolescência e da juventude frente às questões sociais em que estão imersas, especialmente em relação ao consumo de drogas, provoca alguns desencaixes.

Não há a pretensão de descartar outros possíveis conceitos e perspectivas teóricas, mas ressignificar e operar com conceitos de forma mais produtiva a partir dos Estudos Culturais, uma vez que propõem desencaixes e a desconstrução de uma única “verdade”.

Assim, os significados que são produzidos no *Livro* vão além daquilo que foi dito textualmente e estão representados pelas linguagem e imagens marcadas por tentativas de ensinar “verdades instituídas” sobre os adolescentes.

É comum encontrar publicações, como esta em análise, que propõem educar educadores para a prevenção do uso de drogas a partir da compreensão da adolescência como única, ou seja, que não propõe a análise das culturas juvenis e possíveis hibridismos²⁰. Esta proposição ampliaria a possibilidade de compreensão das manifestações adolescentes e juvenis, seus estilos e modos de vida, que vêm sendo criados e recriados em diferentes contextos socioculturais, sobretudo, como respostas aos problemas enfrentados no cotidiano do educador.

A possibilidade de analisar a construção da identidade adolescente proposta pela SENAD, a partir desse artefato pedagógico, o *Livro de Conteúdo*, certamente,

²⁰Canclini (2003), em seu livro “Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade”, ressalta a concepção de hibridismo para tratar de fenômenos de misturas culturais, bem como o tratamento das identidades não como ideia unívoca, mas cambiante e em permanente construção.

pressupõe alcançar uma maior efetividade dos programas educativos e ações governamentais voltados à prevenção do uso de drogas e busca, ainda, uma maior assertividade no processo de educar educadores.

O material de análise, ou seja, o *Livro de Conteúdo*, ao descrever o adolescente, baseia-se, como já destaquei, no conceito *psi* e está pautado pelos vieses biológico e psicológico, numa construção linear do ciclo de vida e a partir de pressupostos evolucionistas, estando a adolescência próxima da infância e a juventude mais próxima da maturidade, de forma a classificar os sujeitos conforme a idade e as mudanças que se revelam no corpo. A partir dessa compreensão, a adolescência inicia na puberdade com as mudanças orgânicas. Os sistemas classificatórios são assim construídos, sempre, em torno da diferença e das formas pelos quais as diferenças são marcadas (WOODWARD, 2000).

Os estudos dentro do viés psicológico tendem a privilegiar os “aspectos negativos” da adolescência: sua instabilidade, insegurança e rebeldia. Algumas linhas psicológicas tentam caracterizar este momento da vida do sujeito identificando-a como um fenômeno que surge durante a vida.

Os “aspectos negativos”, antes mencionados, é que são trazidos para o âmbito do *Livro de Conteúdo* que vai ser estudado e utilizado pelos educadores. Ou seja, as representações que esses educadores vão constituir dos adolescentes pautar-se-ão nesses aspectos o que, talvez, ao invés de auxiliar os adolescentes com os quais irão trabalhar a enfrentarem o problema das drogas, poderá até desfavorecer suas práticas, uma vez que os aspectos ali mencionados poderão colaborar para a construção de suas identidades pautadas nas características supracitadas.

Ao buscar um entendimento sobre a adolescência e juventude, compreendo que a constituição das identidades desses sujeitos, ditos adolescentes e/ou jovens, está inscrita em um processo mais amplo, que não está reduzido a uma etapa ou a uma passagem caracterizada “definitivamente” por determinadas representações reiteradas e reforçadas por artefatos presentes em nossas culturas, como é caso do *Livro de Conteúdo* em questão. Ao contrário, é preciso compreender a adolescência e a juventude a partir da constituição dos modos de representação e dos modos de viver em cada sociedade, em cada cultura que vão sendo construídas ao longo do tempo.

Mesmo que no campo que dos Estudos Culturais esse termo seja muitas vezes questionado, adolescência e adolescente são as nomenclaturas que aqui utilizarei uma vez que elas, de certa forma, caracterizam os campos que pautam o material que compõe o *Livro de Conteúdo do Curso de Prevenção ao Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas*.

4.3 A POLÍTICA DO POLITICAMENTE CORRETO

Inicialmente, meu objetivo com relação ao *Livro de Conteúdo* era analisar os excertos nele presentes. Porém, depois da banca de qualificação e de algumas sugestões recebidas, resolvi ampliar o material a ser analisado, incluindo também algumas imagens nele constantes em função do poder que elas muitas vezes exercem sobre os sujeitos. Embora eu não vá aprofundar-me nas questões emergidas no que costumamos nomear de Cultura Visual²¹, é importante destacar que as imagens são responsáveis pela representação ativa e pela veiculação de significados culturais que constituem identidades. Ademais, sentidos são produzidos a partir de significados acionados por imagens; sentidos que constituem modos de ser, de ver e de significar. Sentidos que, no caso do *Livro de Conteúdo* em questão, vão constituir formas de ser adolescentes e de atuar como docentes.

O *Livro* que analiso parece querer vincular-se a uma lógica do politicamente correto no que diz respeito às questões relacionadas à pluralidade cultural. Questões essas que têm se tornado cada vez mais visíveis. Durante longo tempo de nossa história, livros didáticos, revistas e propagandas tinham, maciçamente, como personagens humanos brancos. Portanto, especialmente a partir do final do século XX e início do XXI, vários grupos começaram a reivindicar o direito à representação, bem como começaram a questionar as formas de conhecimento dominantes. E essas reivindicações surgem quando esses grupos não se reconhecem como iguais a partir de processos de desigualdade, produzidos a partir de diferenças como

²¹ Cultura Visual articula-se à condição cultural, marcada pelas nossas relações com distintos artefatos, que afeta o modo como nos vemos, bem como o modo pelo qual vemos o mundo. Os Estudos de Cultura Visual se interessam pelo espaço de interação que se estabelece entre aquilo que vemos e em que medida isso que vemos contribui para a nossa constituição enquanto sujeitos (GUIZZO, 2011).

gênero, sexualidade, raça, cor, faixa etária, classe social, entre outros (GUIZZO; GOMES, no prelo).

Embora, na atualidade, muitas políticas públicas tenham tomado tais grupos como foco principal de suas ações, representações negativas construídas ao longo da história em torno deles ainda são fortemente propagadas e reiteradas de diversas formas e em diferentes espaços. A publicidade tem se valido de uma estratégia mercadológica em que certo tipo de composição de imagens se pretende politicamente correta. Muitas peças publicitárias apresentam um(a) branco(a), um(a) negro(a), um(a) oriental, um(a) idoso(a), pretendendo dar espaço ao multiculturalismo²² e às diversidades. Porém Costa (2009, p. 30) contribuem para essa discussão afirmando que:

Na era da supremacia do mercado e da mídia, negros, gays, idosos e tantos outros grupos identitários vêm sendo objeto de uma política de representação que visa a reabilitá-los no cenário cultural, seja como cidadãos dignos e merecedores de atenção e respeito, seja como consumidores.

Entretanto tal composição, vista, por muitos(as), como uma política de representação coerente, politicamente correta, não visa única e exclusivamente reconhecer e dar visibilidade a esses “outros” marginalizados, mas visa – em última instância – vender e, se possível, vender cada vez mais (COSTA, 2009).

Cabe considerar que esses “outros” certamente vão se constituindo pelas imagens que circulam nas mais diversas instâncias, como no caso das imagens presentes no *Livro*. Nesse sentido, Fischer (2002, p. 142) enfatiza que:

[...] em meio a toda a parafernália das belas (ou não tão belas) e sedutoras (ou absolutamente repetitivas e entediadas) imagens, se produzem formas classificatórias dos sujeitos, procede-se inúmeras exclusões, define-se o quê e quem pode enunciar determinadas “verdades” sobre, por exemplo, a “melhor” maneira de ser e estar jovem neste mundo (ou neste país).

Skliar (2004, p. 86) nos auxilia no entendimento sobre a noção de “outro” afirmando que:

²²Bauman (2005), ao tratar da igualdade e do multiculturalismo, esclarece que o novo descaso em relação à diferença é teorizado como reconhecimento do pluralismo cultural e orientado pelo postulado da tolerância liberal e seu efeito é uma transformação das desigualdades incapazes de obter aceitação pública em diferentes culturas.

O outro é um outro que nós não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante unicamente de sua invocação – e também, diante de seu simples desaparecimento; é um jogo – doloroso e trágico, por certo – de presenças e ausências, de luzes e de sombras.

Tornamo-nos sujeitos e assumimos identidades com a participação desses “outros”, ou melhor, abominando e – na medida do possível – procurando distanciar-se de tudo que possa estar vinculado a eles (GUIZZO, 2011).

Larrosa e Skliar (2001, p.12) lembram que não se pode deixar de considerar que

[...] temos que problematizar as retóricas da diversidade que perpassem os discursos educativos e culturais contemporâneos os quais não fazem outra coisa senão garantir a boa consciência das práticas institucionais e criar a ilusão de que estão produzindo transformações significativas.

Bonin (2010), baseando-se em discussões e problematizações desenvolvidas por Skliar (1999), esclarece que a incorporação de temáticas vinculadas às diversidades em contextos escolares e em materiais didáticos pretende produzir algo de inédito no campo da educação, porém – muitas vezes – reduzem-se a contribuir somente para “a manutenção de uma certa ordem de saberes e de valores consagrados no meio escolar” (BONIN, 2010, p. 75).

Conforme o já mencionado, é inevitável deixar de analisar a inclusão das imagens dos negros no *Livro de Conteúdo*, uma vez que elas vêm representadas por um conjunto de significados. Elas ocupam todas as imagens de referência do *Livro* (tais como as que trago a seguir), de forma a não apresentar a pluralidade de raças presente em nossa sociedade, ou seja, de uma total ausência de imagens de negros em diferentes artefatos midiáticos, culturais e/ou pedagógicos, passa-se, como no caso do *Livro*, a um excesso de representações desses sujeitos. Todavia esse excesso pode vincular-se ao fato de que os adolescentes negros podem estar incluídos em grupos mais vulneráveis à utilização de drogas pela posição social que muitas vezes ainda ocupam.

Figura 4 - Imagens presentes nas páginas 41, 184,187, 189 do Livro de Conteúdo



Fonte: Brasil (2010)

Ademais, as imagens também educam os educadores. Se elas integram o *Livro de Conteúdo* é porque desempenham uma função pedagógica. São símbolos que ajudam a construir sentidos que influenciam e organizam nossa concepção de sujeitos. Decifrar esta representação é um caminho para analisar as formas de resistência presentes na atualidade, sobretudo, quando associadas às possibilidades de implementação de políticas públicas afirmativas sobre a prevenção da droga. No entanto, a estratégia de representação dos negros nesse *Livro* ressalta a necessidade de ampliar a reflexão acerca dos meios pelos quais o Estado propõe

a construção de estratégias de promoção da igualdade racial. Novamente, identifica-se que o *Livro* procura adotar uma posição da política do “politicamente correto” ao incluir imagens de negros.

Ao representar sujeitos negros nas imagens ilustrativas em desenhos presente no *Livro*, a SENAD está representando também um conjunto de significados. Adota uma posição de que a inclusão social dos diferentes está também sendo fortalecida e difundida como uma política inclusiva e necessária na escola pública, ou seja, cabe à escola e ao educador que representa a instituição de ensino, incluir os negros. Porém, apesar da tentativa de inclusão, a SENAD quando apresenta todas as imagens de sujeitos negros, como já mencionado, deixa de representar outros tantos grupos que também poderiam ser vulneráveis ao uso de drogas. Além disso, no cotidiano do espaço escolar, mesmo que público, o educador não vai encontrar apenas pessoas de um mesmo grupo identitário.

Parece-me que, ao propor o curso, a SENAD tem um propósito de produzir novas formas de ser educador frente à questão do combate ao uso de drogas, pretende sanar um déficit na maneira de atuar como docente e – ademais – pretende ampliar o conhecimento, porém por meio das imagens que apresenta acaba contribuindo para a formação de um docente preconceituoso, já que reforça e propaga ideias estereotipadas e preconceituosas com relação ao ser adolescente negro na atualidade.

4.4 REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES DOCENTES

Ao discutir sobre a maneira como os docentes são representados no *Livro de Conteúdo*, proponho estabelecer algumas reflexões acerca das representações desses sujeitos para compreender como as relações entre escola pública, docente/educador e discente/educando articuladas podem contribuir para o modelo de prevenção do uso de drogas proposto pela SENAD. Ou melhor, entender como o docente é posicionado na comunidade escolar para dar conta de problematizar a questão da prevenção da droga na atualidade a partir dos modos de endereçamento, cunhado e problematizado por Ellsworth (2001).

Julgo importante trazer tal conceito para os limiares deste estudo, uma vez que certamente ao ser elaborado, os organizadores e autores do *Livro de Conteúdo*

utilizado no *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas* tinham ideia de quem seriam os docentes que o cursariam. Caso fosse elaborada uma pergunta para o que estou colocando, talvez, ela seria formulada da seguinte maneira: quem esse *Curso* pensa que os professores/educadores são? E, se tal pergunta fosse respondida, poderiam ser encontradas respostas do tipo: “é um professor carente de conhecimentos”, “em déficit no que diz respeito às aprendizagens sobre prevenção ao uso de drogas”, “preconceituoso com relação ao aluno que vai atender”, etc. Partindo desses pressupostos, provavelmente, o *Livro* tenha sido pensado e elaborado e as representações dos docentes que aparecem nesse *Livro* atrelam-se às suposições de respostas que citei.

Ao pensarem nos objetivos de um trabalho de prevenção, muitos educadores afirmam que sua intenção é de que os adolescentes não usem drogas, isto é, sejam “abstinentes” sem se referirem a uma situação específica. Essa postura, além de irrealista, revela a posição de que qualquer consumo de qualquer droga é prejudicial (BRASIL, 2010, p.116).

E, finalmente, necessitamos avaliar nossa capacidade de nos associarmos a outros profissionais e a outras pessoas da comunidade, todos componentes dessa rede social. Bem como a nossa simplicidade e humildade em pedir ajuda. Pois, em se tratando de drogas, não construímos nada sozinhos, somos sempre parceiros em busca de companheiros e de parcerias. Vamos pensar? (BRASIL, 2010, p.251).

Ao mesmo tempo em que o *Livro*, talvez, tenha pensado no sujeito educador “carente” e “em déficit”, ele também o posiciona como um profissional que deve ser dinâmico, flexível, entusiasmado, curioso, criativo, inovador, prático, munido de autoridade, com uma visão sistêmica, disciplinador, acolhedor, além de mediador e tantas outras competências a desenvolver para “modificar as práticas sociais que geram rótulos, preconceitos e dificultam os relacionamentos interpessoais” (BRASIL, 2010, p.54) e a fim de reconstruir o sujeito adolescente na sua completude²³ (BRASIL, 2010, p.71). Portanto, o *Livro de Conteúdo* parte do princípio de que o educador cursista é: intuitivo, mecânico, muitas vezes, preconceituoso em relação à questão das drogas e às culturas adolescentes/juvenis.

²³ A SENAD entende que através da educação integral produzirá um sujeito adolescente “completo, inteiro, pleno” (BRASIL, 2010, p.71).

Enfatizo que estabelecer esta reflexão é pertinente uma vez que os significados produzidos pelos processos de representação do docente que ocorrem na escola são considerados espaços de poder e de disputas sociopolíticas e culturais que contribuem para a formação e para o desenvolvimento de ambos, docentes e discentes, cotidianamente.

Voltando-me mais especificamente ao conteúdo que faz parte do material empírico por mim eleito, é relevante referir que a aula 3, do capítulo 1 do *Livro de Conteúdo*, que aborda a escola como espaço de transformações sociais e individuais, foi elaborado pela psicóloga Cleisy Maria Marinho Araújo, da Universidade de Brasília (UnB), logo, pauta-se em uma perspectiva psicológica, fundamentada nas teorias da psicologia escolar e das pedagogias psicológicas, sendo que o seu referencial teórico compreende produções do período de 1984 a 2005.

Nesse capítulo, a autora propõe uma discussão sobre a complexidade da educação escolar, bem como trata de desenvolver alguns aspectos sobre a constituição da identidade docente que estão articulados com a função social da escola.

A partir do material empírico em análise pode-se inferir que a SENAD reconhece o docente/professor como um mediador que, ao representar a escola, atua na mediação das relações sociais e, ao ocupar a posição de professor, “desempenha papel ativo de ordenar, conduzir e mediar o processo educativo”. A respeito do docente, julgo importante trazer para o âmbito desta dissertação o seguinte excerto:

As escolhas profissionais acabam influenciando a vida pessoal e sendo por essas influenciadas; assim sendo a “pessoa” e o “educador” se mostram de forma interdependente ao longo do tempo. Nesse processo de constituição da nossa identidade, estamos todo o tempo em relação com outras pessoas, com as quais partilhamos inúmeros significados, ao longo da história de nossas experiências socioculturais (BRASIL, 2010, p.55).

Observo que a noção de identidade do sujeito docente/educador desenvolvida no excerto supratranscrito se aproxima da concepção de sujeito sociológico, como desenvolvido por Hall (2002). Esse autor esclarece que, diante da complexidade do mundo moderno, a identidade vai se constituindo a partir das relações com as outras

peçoas, numa ideia de interatividade entre o “eu e a sociedade”, mas o seu núcleo ou, em outras palavras, a sua “essência”, dialoga entre o interior e exterior. Ainda, a partir do referido trecho, é possível compreendermos que o substantivo “peçoas”, conforme citado no texto, pode ser identificado como o núcleo referido por Hall na citação a seguir:

O sujeito ainda têm um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores”, e as identidades que esse mundo oferecem (HALL, 2002, p.11).

Ou seja, o sujeito, ao projetar-se como educador, alinha-se aos significados e valores do lugar que ocupa na comunidade escolar, onde “a identidade então costura o sujeito à estrutura” (HALL, 2002, p.12). Cabe situar que esse mesmo autor explorou três concepções de identidade que agora as identifico: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e, por último, o sujeito pós-moderno. Essa distinção de concepções do sujeito, muito diferentes entre si, é, efetivamente, importante para situar o sujeito no tempo e no espaço e permite-me explorar a argumentação que na sequência proponho.

A partir de Hall (2002), desenvolvo uma crítica à concepção de sujeito adotada no *Livro de Conteúdo* que, ao tratar da identidade docente na atualidade, desloca-o para a concepção de sujeito reconhecido no período moderno da história humana, característico daquele tempo e espaço. Nesse período, a centralidade na educação escolar vinculava-se especialmente à figura do professor. Penso, entretanto, que a concepção talvez mais produtiva e qualificada na atualidade para se pensar na representação docente seria aquela que explora a noção de sujeito pós-moderno. Já que essa noção poderia melhor responder às atuais demandas que se apresentam na escola contemporânea e, principalmente, àquelas demandas emergidas a partir das culturas adolescentes/juvenis, tomadas aqui como fragmentadas e cambiantes, como citado em capítulos anteriores. Cabe dizer que não estou preocupada com a descrição analítica de forma simplista do texto, mas do local de onde sai a narrativa e de como ela se articula na prática e na vida dos sujeitos.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela torna-se politizada (HALL, 2002, p.21).

A identidade do sujeito pós-moderno ressignifica a ideia da condição fixa, essencial e permanente e explora a noção de identidades deslocadas continuamente e transformadas pelos sistemas e pelos artefatos que nos rodeiam. Hall, ao citar Laclau (1990), busca descrever os atravessamentos ocorridos decorrentes da estrutura deslocada, “aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas, por uma pluralidade de centro de poder” (HALL, 2002, p.16), e isso, não está deslocado da constituição do sujeito, mas serve de “pano de fundo” do cenário atual para descrever outras representações e identidades do sujeito pós-moderno.

Esta análise permite colocar que parece não haver conexão ou articulação entre a concepção do sujeito docente sugerido pela SENAD em relação às competências e às exigências docentes contemporâneas e necessárias para atuar frente a um tema que se mostra tão presente quanto, por exemplo, a droga. Faço, mais uma vez, uso das contribuições de Hall (2002) para sugerir que devemos ter isso em mente quando discutimos o impacto da mudança contemporânea conhecida como “globalização” na ênfase para os deslocamentos, pois o que está em jogo são as identidades e suas consequências políticas que atravessam a atividade de educar.

Ao reconhecer que a identidade docente na escola é intrinsecamente politizada, percebo que o *Livro de Conteúdo* representa um docente cujas práticas educativas distanciam-se das necessidades e dos interesses dos discentes com quem irá atuar. Faço essa afirmação na medida em que hoje outras necessidades e outros interesses são criados pelos novos tempos, por isso, é preciso outras e novas possibilidades de atuação que permitam refletir sobre esse tema complexo que se vincula às drogas.

Todavia cabe destacar que o *Livro de Conteúdo*, conquanto apresente posições e aspectos questionáveis com relação ao trabalho com as drogas na escola, simultaneamente, incentiva a construção e a reflexão de conhecimentos de uma temática contemporânea e urgente de se problematizar no campo da educação. Porém, como citei precedentemente, ainda, é preciso rever a forma como é proposta

essa reflexão. E talvez aí resida um ponto de discussão tão atual que é a crise que passa a escola como instituição educativa.

Esta não é uma prática característica somente percebida nesse guia prático de ensino docente, mas também percebido e problematizado por outros pesquisadores que salientam que, no cotidiano escolar, a relação teoria x prática não está em sintonia com as rápidas mudanças da sociedade e, conseqüentemente, não está em sintonia com aquilo que os jovens/adolescentes esperam das escolas (COSTA, 2003, 2008).

Voltando-me mais especificamente à questão da representação docente emergida a partir do meu *corpus* de investigação, é relevante dizer que a forma como determinado grupo é representado contribui para a constituição de sua identidade, além disso, determinadas representações podem nos intimidar, levar-nos a ser da forma como dizem quem somos ou devemos ser (HALL, 1997). Os trechos que transcreve na sequência não deixam de representar uma determinada maneira de ser docente:

É preciso ter uma visão de conjunto sobre o que transmitimos aos nossos alunos e sustentar, no fazer pedagógico, alternativas de ensino e aprendizagem **criativas, inovadoras** e libertadoras, para que **não predominem técnicas**, métodos, tarefas, e conhecimentos essencialmente repetitivos, **coercitivos, domesticadores** (BRASIL, 2010, p.44, grifos meus).

Agora vamos compreender melhor o papel do professor, não só no ensino, mas, principalmente, na formação de valores e da identidade dos alunos (BRASIL, 2010, p.54).

No *Livro de Conteúdo*, outro aspecto relevante de se problematizar diz respeito à abordagem metodológica a partir da qual o docente deve se valer e aplicar na prática para a prevenção da droga. Identifico que a abordagem metodológica descrita faz parte de um jogo de linguagens que produz e reproduz “verdades” sobre a forma de atuar como docente. Mais do que isso, ela modela e pretende regular o exercício da atividade profissional. Como estratégia, o primeiro excerto trazido busca salientar, primeiramente, os aspectos da inovação e criatividade de forma que esta possa vir a representar um docente atual, dinâmico,

negociador, que promove a participação e o diálogo com os adolescentes, que está à frente do seu tempo.

Observo também que o modelo de representação da linguagem da metodologia empregada, como um sistema de significação, ao mesmo tempo que propõe ser inovadora, parece deixar nas entrelinhas um certo incentivo ao uso do modelo coercitivo de relações²⁴. Isso pelo fato de que no texto apresentado no *Livro* é afirmado que **não predominem** técnicas e conhecimentos coercitivos, o que acaba deixando subentendido que, em algum momento, técnicas e conhecimentos poderão sim ser coercitivos. Com isso, quero mostrar o quanto a linguagem nos leva a distintas interpretações e possibilidades de compreender, de ser, de atuar e de representar docentes. Importante destacar ainda que uma abordagem interventiva e baseada no poder coercitivo (portanto, baseado no uso da autoridade) para prevenção do uso de drogas entre adolescentes pode se transformar numa prática sem “eco” e talvez sem sentido.

E, como nos diz Gadamer (1983, p.75), “a compreensão, exatamente como a ação, é sempre um risco, e não permite a simples aplicação de um saber geral de regras para o entendimento de um enunciado de textos dados” e, segue dizendo, que: “Quando alcançada, a compreensão significa uma interiorização que penetra como um novo experimento no todo de nossa própria experiência espiritual. Compreender é uma aventura e é, como toda aventura, perigoso”.

A partir de alguns excertos presentes no *Livro*, é possível perceber também que eles representam um docente que deve se atrelar a uma postura muitas vezes disciplinadora e controladora. Em outros, como no que trago a seguir, é afirmado que “perder o controle” pode representar um problema na atuação do docente:

O que mais aflige o educador no cotidiano na sala de aula são as situações imprevisíveis, que o fazem “perder o controle”. O medo de escolher um caminho não muito adequado, dar uma resposta equivocada, tomar uma decisão injusta e agir impetuosamente gera muita insegurança quanto ao que fazer nessas horas. E na maioria das vezes, age-se de forma intuitiva, “automática”, “mecânica”, “impensada”, para tentar resolver esses problemas (BRASIL, 2010, p.54-55, grifos da autora).

²⁴ O termo coagir apresenta como sinônimos constranger, forçar e obrigar. Disponível em <<http://www.dicionarioweb.com.br/coagir/>>. Acessado em: 30 jul. 2013.

Afirmações e colocações como essas produzem representações que constituirão identidades docentes. E essas representações, igualmente, podem influenciar na forma de ser docente nas escolas públicas em que atuam os educadores/cursistas.

Como procurei mostrar anteriormente, no *Livro*, salienta-se a importância de se manter tudo (ou – pelo menos – quase tudo) sob controle. Caso contrário, o docente pode ficar aflito. Contudo não poderia deixar de lembrar que a questão da ordem, do controle e da disciplina são características fortemente vinculadas à modernidade. Segundo Bauman (1998, p.120), “podemos pensar a modernidade como um tempo em que se reflete a ordem – a ordem do mundo, do hábitat humano, do eu humano e da conexão entre os três”.

Porém estamos vivendo a pós-modernidade, em que as características antes citadas são praticamente imperceptíveis. É possível afirmar, então, que temos estudantes pós-modernos frequentando escolas modernas. Green e Bigum (2009, p. 209), os quais pesquisam a emergência de um sujeito-estudante pós-moderno, manifestam que está em circulação “um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades”. De acordo com eles, os jovens do século XX e do início do XXI são sujeitos assustadoramente complexos, produzidos “na convergência dos discursos contemporâneos sobre a juventude, sobre a cultura da mídia e sobre o pós-modernismo” (GREEN; BIGUM, 2009, p.209).

Na mesma direção, Costa (2006, p. 106) aduz que a condição cultural da pós-modernidade estaria

[...] exercendo um papel determinante não apenas na forma como a juventude é construída, mas também na forma como ela é vivida. Surpreendentemente [...] ainda não refletimos de forma suficientemente imaginativa sobre como lidar com tais estudantes na escola, e continuamos nos comportando como se essa nova juventude, e também uma nova infância, não existissem, não estivessem lá.

De maneira geral, as representações docentes presentes no *Livro* ancoram-se nos ideais de educação propostos na Modernidade, por isso – na mesma direção do que afirma Costa (2006), ainda, não refletimos o suficiente para atuar com os adolescentes de forma que eles saibam refletir e problematizar algumas questões postas – mais fortemente – a partir da pós-modernidade, como é o caso das drogas.

Professores, ainda, desestabilizam-se frente a uma suposta desordem, como ficou claro no excerto que trouxe anteriormente.

Sobre as técnicas de controle tão propagadas especialmente na modernidade, são importantes as contribuições de Foucault (1979) quando discute a respeito do modelo de educação adotado ao longo do século XIX que propunha policiar a vida dos sujeitos através das instituições, como é o caso das escolas, dos quartéis, das prisões, entre outros, tanto como espaços de vigilância como de regulação das populações. Hall (2002, p. 42), baseado nos estudos foucaultianos, esclarece que o poder disciplinar:

Consiste em manter as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento fornecido pelas disciplinas das Ciências Sociais. Seu objetivo básico consiste em produzir um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil.

Ademais, a linguagem utilizada, também, refere-se a um modelo de prática de aprendizagem libertadora voltada para a promoção da autonomia e da liberdade, então, mais democrática. Assim sendo, parece-me difícil ao professor trabalhar num campo de tensão tão amplo entre a liberdade, promoção da autonomia e a coerção (da qual falei anteriormente). Aqui, novamente, identifico um jogo de linguagens.

Outra análise possível, a partir do excerto que segue, revela o uso das relações do poder e do saber que aparecem recorrentemente no *Livro*.

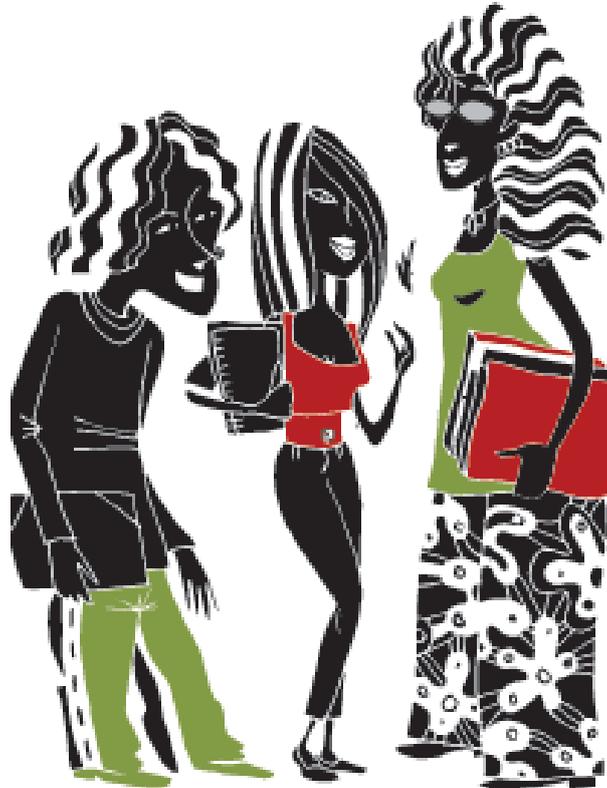
O saber e o poder são elementos da relação entre educação, escola e professor. A forma como as pessoas, no interior da escola fazem uso do saber ou do conhecimento e como este se liga à organização e à distribuição do resultado desse trabalho desenha aproximações ou distanciamentos entre o conhecimento produzido e a sua adequada socialização (BRASIL, 2010, p.54).

Assim, o processo pedagógico pode ser compreendido como “uma tecnologia do poder, da linguagem e da prática que produz e legitima formas de regulamentação moral e política, que constrói e oferece aos seres humanos visões particulares de si próprios e do mundo” (GIROUX, 2009, p.98).

Ao possibilitar a construção e a socialização do conhecimento, a escola 'distribui' o poder advindo do saber, facultando a todos uma instrumentalização mais justa para desenvolver as transformações sociais necessárias (BRASIL, 2010, p.54).

Devemos, portanto, trabalhar o tema da educação escolar como instrumento de dupla dimensão. Ao promover mudanças nos sujeitos e na realidade, a escola é uma instituição que serve tanto para a manutenção das relações sociais injustas quanto para a transformação dessas mesmas relações (BRASIL, 2010, p.53).

Figura 5 - Imagem presente na página 54 do Livro de Conteúdo



Fonte: Brasil (2010)

A imagem extraída do *Livro de Conteúdo* ilustra a professora interagindo com alunos. Nessa representação imagética, a professora apresenta postura esguia e superior em relação ao que suponho que sejam os alunos. A professora segura um volume grande de papéis/pastas coloridas como que de posse do “conhecimento” e, por que não dizer, do “poder”. Diante da imagem que está exposta, mais uma vez, a SENAD parece dar centralidade na figura do professor/educador. Ou seja, não estaria aí ocorrendo uma relação de contradição e ambivalência na medida em que

o próprio material elaborado por essa Secretaria estaria reforçando uma relação de poder centrada no professor. Entretanto, como mencionado em capítulo anterior, o poder pode ser pensado como uma rede produtiva que circula, não podemos pensá-lo a partir de uma relação vertical (professores x alunos ou superiores x subordinados), por isso mesmo que falamos não em poder, mas, sim, em relações de poder que atravessam diferentes espaços, incluindo-se a escola.

Diante do que está posto, ao professor, cabe novamente uma tarefa de lidar com as relações de saber e poder, pois o “poder”, a partir da lógica da SENAD, está nas mãos dos docentes, representado na figura imagética de forma objetiva. Observo também que, num regime disciplinar, o controle é individualizado através da vigilância permanente. E essa é outra orientação da SENAD para que o professor esteja disponível para a escuta.

O professor deve entender melhor o adolescente vendo-o na sua necessidade de apoio e, ao mesmo tempo, na sua negação dessa necessidade. Ele precisa que o professor acredite nele e nas suas competências. Precisa ter espaço para se colocar, e ser ouvido e pensar em si mesmo. Cabe ao professor fazer com que os conflitos do adolescente sejam superados de forma produtiva e crescente (BRASIL, 2010, p.257).

Na relação professor-aluno, pode ser criada uma barreira entre um professor “que sabe tudo” e um aluno “que não sabe nada”, que garante um conjunto de proteções e resistências. A curiosidade e o desejo de saber do aluno confrontam-se com o desejo idealizado de aluno, construído pelo professor (BRASIL, 2010, p.257).

Aluno e professor podem se encontrar numa relação de poder que leve a um bloqueio da aprendizagem. Ao professor cabe a função educativa, que exige, ao mesmo tempo, aproximação para compreender o aluno e distanciamento para não se envolver emocionalmente de forma demasiada e reagir impulsivamente. É em uma interação de diálogo e de escuta que a educação será uma relação de respeito à pessoa do adolescente, respeito e compreensão ao seu comportamento e às etapas de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo (BRASIL, 2010, p.257).

É nítido, ao observar a imagem, que o volume de papéis/pastas que estão em posse dos alunos, em relação ao volume carregado pela professora, é menor, ou melhor, resume-se a uma pasta, de uma única cor. Essa representação, possivelmente, tenta demonstrar a relação advinda do poder de saber do professor em relação ao aluno. Ademais, o jovem do gênero masculino parece evidenciar uma posição de subordinação ou submissão em relação à professora, representada pela postura encurvada em que se apresenta, enquanto a professora está posicionada com postura reta e altiva. Dessa forma, é importante destacar que as relações de tensão que se estabelecem entre os sujeitos, professor e aluno, são atravessadas por diversas representações e, por consequência, transformam-se em marcadores de suas identidades.

Ao analisar essa imagem de representação das relações interpessoais entre professor e aluno, reconheço que o modelo sugerido pela SENAD e, conseqüentemente, a ser implementado pelo professor na escola ao término do *Curso de Prevenção do uso de drogas na Escola Pública* sugere que as relações se deem através de “estratégia de poder” e do disciplinamento como estratégia política. Assim, a racionalidade institucionalizada na escola para atingir o objetivo da redução de risco dos alunos para o uso de droga está mais centrada na representação do professor do que no conteúdo a ser desenvolvido. As novas exigências educacionais, sociais e culturais, no entanto, requerem outras posturas e novas competências que recaem cotidianamente não só sobre os docentes, mas também sobre os discentes.

O debate sobre o perfil do professor/docente/educador, desejável e como deve ser a formação desse profissional é cada vez mais discutido porque, sem dúvida, a manutenção e a reprodução de práticas conservadoras, por parte das escolas e professores, atingem diretamente a qualidade do ensino e os resultados escolares dos alunos o que favorece o que alguns autores vêm chamando de crise da escola (SARLO, 1997; COSTA, 2006). Tais práticas conservadoras, no entanto, deveriam ser reconfiguradas, ou – até mesmo – deixadas de lado. Uma vez que

[...] vivemos em um tempo em que novos desenvolvimentos tecnológicos e culturais, muito especialmente a mídia, a computação e a internet, tornaram-se organizadores privilegiados da ação e do significado na vida dos humanos. Esta fantástica mudança desestruturou as instituições consagradas, subverteu práticas centenárias, e instalou em seu lugar a incerteza, a provisoriedade e a imprevisibilidade. Não que isto seja

indiscutivelmente ruim, mas [...] exigem investimentos na busca de um novo modo de ser e de fazer escola (COSTA, 2006, p. 105).

Outra forma evidenciada no *Livro de Conteúdo*, como ferramenta estratégica do professor, que manifesta o grau mais avançado da racionalização do poder, é a indicação do uso da “tecnologia do termômetro de risco” desenvolvida a partir do princípio do aparelho termômetro que serve para medir a variação da temperatura de uma pessoa, do ar ou de alguma coisa que possa variar de temperatura (Anexo B).

A proposta do uso termômetro pela SENAD, analisado pelo viés biologizante, inclui a prática e o uso de ferramentas de cuidado e promoção da saúde e pode contribuir na identificação de situações de risco vividos pelos adolescentes através do uso desse “termômetro”.

Como salientei em momentos anteriores, o *corpus* de investigação desta dissertação baseia-se, especialmente, em campos biológicos e psicológicos. Campos que, muitas vezes, consideram os adolescentes como sujeitos “instáveis”, “rebeldes”, cujos “hormônios estão em ebulição” e, por isso, podem estar constantemente e altamente em risco. Talvez, em razão disso, é que no *Livro* há a proposição dessa atividade que é intitulada “termômetro de risco”, o que deixa subentendido que todos os adolescentes correm o risco de envolver-se com as drogas, tal “termômetro” poderá “medir” os que têm mais ou menos risco. Nos campos dos quais o *Livro* se aproxima a noção de risco pode ser entendida como uma consequência dos atos de um sujeito o que gera tanto a possibilidade de ganho, como de perda seja ela física, material ou emocional. Entretanto, no âmbito deste trabalho, tal entendimento não é suficiente. Aqui, a ideia de risco é tomada como uma construção sociocultural e não um processo natural (RIPOLL, 2005).

No excerto que segue, percebe-se a importância que a SENAD acaba dando à construção (e posterior aplicação) de instrumentos como esse do qual venho mencionando:

A proposta metodológica para o trabalho de prevenção do uso de drogas na perspectiva das redes sociais é inspirada na leitura sistêmica da questão e que nos levou a uma construção original de instrumentos e de práticas preventivas no contexto da escola (BRASIL, 2010, p.81).

Nesse excerto, ainda, fala-se em práticas preventivas, ou seja, as práticas de prevenção são tomadas como estratégias políticas de controle, com formato educativo e incorporado à prática escolar. Sendo assim, podemos inferir que com muita frequência a escola, muitas vezes na figura do professor, continua sendo vista como responsável não só por buscar prevenir seus alunos de envolverem-se em determinados “problemas”, como também é vista como salvadora para questões complexas produzidas pela sociedade, como é o caso das drogas.

Esta, então, é a visão sistêmica que deve orientar a prática pedagógica do educador na escolar pública e está representada no *Livro* pelos excertos que seguem:

A visão sistêmica da adolescência e a problemática da droga lançam aos educadores desafios: compreender o adolescente e os grupos aos quais ele pertence (escola, família comunidade, amigos) com um olhar relacional e agir por meio de intervenção contextualizada à realidade do adolescente e de suas relações (BRASIL, 2010, p.145).

A abordagem da dependência química representa um desafio constante para os **profissionais** e exige a integração das diferentes áreas do conhecimento. Uma intervenção ou uma compreensão sistêmica implica que se transponha a visão específica de cada uma das disciplinas: psicológica, sociológica, psiquiátrica e farmacológica, social, legal, política, econômica e que conte com a participação de profissionais da várias áreas que trabalhem em cooperação (BRASIL, 2010, p.162).

Então, o termômetro de risco, conforme a SENAD, é uma metodologia de avaliação e abordagem, construída a partir da visão sistêmica, a ser aplicado pelo educador a uma turma de adolescentes. Diante do ferramental disponível, dos “kits” ou dos pacotes prontos de metodologias, o docente se vê concretamente diante da ampliação do seu campo de competências e que se manifestam talvez pela perda de autonomia e provável ampliação do seu processo de trabalho e por que não dizer no “praticismo”. A aplicação dessa ferramenta, por exemplo, revela o deslocamento pelo qual a escola contemporânea está passando assim como o professor, que, no *Livro*, é denominado e reconhecido como professor, educador e docente.

A unidade 15 do *Livro de Conteúdo* procura instigar o educador para que perceba a importância do seu papel educativo e preventivo, bem como identificar a necessidade de uma reflexão sobre as escolhas que faz, pois:

Algumas atitudes são necessárias ao pensamento reflexivo, entre elas, a atitude de uma mente aberta que obriga a escuta, o respeito às diferentes perspectivas e disponibilidade para aceitar as alternativas existentes. Também é esperado do professor entusiasmos com predisposição à curiosidade, capacidade de renovação e de luta contra a rotina (BRASIL, 2010, p.258).

Como aparece nesse excerto, outra representação docente trazida pelo *Livro* é a que se vincula ao professor reflexivo. Ao desenvolver uma análise sobre o modelo de ser professor, sugerido a partir das perspectivas pedagógicas críticas, Pimenta (2002, p. 25) salienta que as competências nada mais significam do que uma tecnicização do trabalho dos professores e de sua formação.

O *Livro de Conteúdo*, por sua vez, sugere que o professor se inspire na perspectiva reflexiva.

A reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores, para se referirem às novas tendências de projetos de formação. Os professores devem refletir sobre a sua prática, na perspectiva de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação (BRASIL, 2010, p.258).

O professor prático-reflexivo desenvolve uma consciência crítica que fundamenta suas ações. Auxiliando a reflexão sobre a sua prática, a organização de suas próprias teorias e a compreensão das bases de suas crenças (BRASIL, 2010, p.258).

Pimenta (2002) propõe uma discussão sobre o mercado de conceitos e seus riscos diante da prática reflexiva, que tem sido considerada como uma tendência na educação visto que aponta para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, mas questiona: Que condições têm os professores para refletir?

Salienta que diversos autores, entre eles, Liston, Zeichner, Pérez-Gomes, têm se preocupado com possíveis consequências, como, por exemplo, o desenvolvimento do “praticismo”, termo aplicado por Pimenta, do individualismo, da

hegemonia autoritária e do modismo, de uma apropriação indiscriminada e sem crítica.

Schön (1983), ao desenvolver o modelo reflexivo, compreende que o professor tem, a partir dessa perspectiva, uma missão de mediação pública, facilitando o diálogo público nos problemas sociais. Para isso requer que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir os problemas sociais.

Entre as contradições do modelo reflexivo sugerido pela SENAD, valho-me novamente de Pimenta, que conclui:

Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico. O saber docente não é formado apenas de prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois denota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2002, p. 23).

Assim, o material empírico escolhido para esta análise permite, através dos seus textos, da linguagem e do conjunto de imagens articuladas, atrelar a forma de ser docente a uma única possibilidade que se vincula fortemente a características propostas ainda nas escolas modernas. Entretanto as identidades docentes se deslocam continuamente por uma série de variáveis: quer seja pelas novas necessidades criadas, pelo atendimento a objetivos que deveriam caber ao Estado dar conta como política pública, onde a escola institucionalizada e o professor como mediador são os operadores, quer seja pelas fragilidades e condições provisórias da própria identidade. Portanto, a identidade não é algo que nasce com o educador por conta da vocação²⁵, contudo é formada, fabricada e transformada no interior das representações.

Para finalizar esta análise argumento que o *Livro de Conteúdo* tem um forte impacto da Pedagogia, da Biologia e da Psicologia, assim, procurando moldar e naturalizar as práticas educativas do educador, como se fossem verdades absolutas e inquestionáveis. O que parece predominar ao longo do *Livro* são formas e meios

²⁵ Compreendo que a vocação profissional refere-se à paixão e ao compromisso moral do educador ou de outro profissional qualquer em relação à sua área de conhecimento.

de produzir conhecimento sobre o corpo e a mente com o intuito de mantê-lo íntegro e longe do consumo de drogas pela ação interventiva do professor.

Na contrapartida, identifico uma ausência quase que total das práticas culturais oriundas do pensamento pós-moderno a partir das relações que circulam no mundo e que não deixam de ser constituintes da identidade dos sujeitos. Pois, ao tratar do tema da prevenção da droga e da educação do educador, estou, sim, discutindo a constituição das identidades e das formas de representação dos sujeitos envolvidos com uma prática cultural, em que a cultura é um campo contestado de significação, em oposição às verdades absolutas. Nesse sentido, vale destacar que:

As experiências de verdade não são fatos. Tampouco são experiências conceituais. As verdades simplesmente acontecem enquanto momento estético ou evento linguístico como fusão de horizontes (COSTA; GRUN, 2007, p.94).

Por fim, julgo importante fazer uma última consideração com relação ao que o Livro de Conteúdo aborda com relação ao conhecimento que deve ser levado para dentro da escola. Antes, porém, vale trazer dois excertos retirados do *Livro*:

A informação que circula na instituição educacional nem sempre consegue expressar todo o conhecimento produzido pelos meios científicos. É importante buscar a transformação das informações em conhecimento e torná-las úteis não só para a resolução dos problemas e desafios do dia a dia, mas, principalmente, para que essa construção de conhecimentos desencadeie processos cognitivos, afetivos e sociais, muito mais complexos no desenvolvimento dos alunos e, também do educador (BRASIL, 2010, p.54).

A escola é uma instituição com condições muito específicas, cujos objetivos principais levam em conta o conhecimento baseado nas ciências. Sabemos que, muitas vezes, ao priorizar o processo de produção científico, a escola acaba segmentando a ciência e a distanciando da realidade, bem como separando os fenômenos que acontecem na realidade em parte explicáveis por disciplinas escolares (BRASIL, 2010, p.54).

Nesses excertos, não há menção alguma aos conhecimentos que se produzem também nos âmbitos sociais e culturais aos quais docentes e discentes têm acesso. Parece que somente os “meios científicos” e as “ciências” são produtores de conhecimento. Porém, ao mesmo tempo, está explícito (há um reconhecimento) que como a escola acaba baseando-se prioritariamente nesse “saber científico”, ela se distancia da realidade, aqui, entendida como articulada às vivências culturais e sociais dos sujeitos que pela instituição escolar circulam. Para finalizar, retomo a ideia de que o conhecimento, pelo viés pós-estruturalista, não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social (SILVA, 2002, p.135). Além disso, nesse viés, não há qualquer pretensão à objetividade de indicar caminhos “certos”, mas – ao contrário – as práticas educacionais deveriam estar atentas às contradições e às ambivalências que atravessam o tempo presente, de forma a coexistir “verdades” plurais sobre as infinitas temáticas que emergem da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seu problema não é o que você precisa para “chegar lá”, ao ponto que pretende alcançar, mas quais são os pontos que podem ser alcançados com os recursos que você já possui, e quais deles merecem os esforços para serem alcançados (BAUMAN, 2005).

Ao considerar que as conclusões são preliminares e não um ponto final, compreendo que a junção de achados, conceitos, práticas e ferramentas teóricas pesquisados num determinado tempo e espaço foram construídos e reconstruídos numa trilha de saberes que instiga novas e outras indagações sobre o tema escolhido.

No campo da educação, com muita frequência, busca-se apontar diretrizes, apresentar soluções e dar “receitas” a seguir. Contudo, na perspectiva teórica adotada nesta dissertação, não se privilegia tal intenção. Ao contrário, os intuitos são problematizar, discutir e estranhar o que nos tem sido apresentado como “natural”, “verdadeiro”, “melhor” e “mais adequado”.

Ademais, neste momento, considero importante reiterar que o problematizado aqui, a partir dos materiais que fazem parte do *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas* – que elegi como *corpus* de investigação, foi a minha interpretação (porém, não a única possível) sobre as representações de jovens/adolescentes e docentes que circulam nesse material.

Considero ainda que, em consonância com outros estudos e pesquisas, esta dissertação pode contribuir para fortalecer, ampliar e, simultaneamente, particularizar e aprimorar os debates e as discussões acerca da representação e da produção das identidades adolescentes que fortemente ainda são atreladas a questões de risco, rebeldia e vulnerabilidade, o que acaba vinculando-os a uma ideia de “presas fáceis” no que diz respeito às drogas na contemporaneidade. Fazendo um contraponto, não posso deixar de trazer aqui o conceito de representação. Mais uma vez recorro a Hall (1997), que, a partir desse conceito, enuncia como a realidade nunca é vivida diretamente, mas, sim, vivida a partir de ideias, conceitos e categorias simbólicas disponibilizadas e reiteradas pela sociedade. De acordo com ele:

[...] os significados são produzidos em diversos lugares e circulam através de diversos processos ou práticas (o circuito da cultura). O significado é o que nos dá um senso de nossa própria identidade, de quem somos e a quem “pertencemos” – portanto, está atado a questões sobre como a cultura é utilizada para demarcar e sustentar a identidade e a diferença entre os grupos. O significado é constantemente produzido e há um constante intercâmbio em cada interação pessoal e social da qual tomamos parte (HALL, 1997, p. 3).

Com os adolescentes, não é diferente, pois significados que circulam sobre eles acabam sendo incorporados nos seus modos de ser e comportar-se, ou seja, nas suas identidades. Fala-se tanto que são rebeldes, que geneticamente são mais explosivos, vulneráveis, sem temores e inconsequentes, que, de certo modo, eles acabam assumindo tais identidades.

A possibilidade de refletir mais especificamente sobre as identidades docentes e sua fabricação ajudou-me a compreender como são atribuídas e endereçadas ao docente expectativas e ações no cotidiano profissional a respeito da prevenção de drogas, a partir da racionalidade de uma política pública e educacional atravessadas pelas políticas de saúde, chamada, pela SENAD, como multidisciplinar. O conjunto de representações do professor colocado em circulação pelo *Livro de Conteúdo*, são modos de ser e agir do professor contribuindo para a produção de outras identidades docentes (e, por que não dizer, também discentes), convocadas pelas novas formas de ser sujeito adolescente na atualidade. Isso torna a atuação profissional mais complexa e, talvez, menos autônoma.

Muito embora os professores possam redirecionar suas práticas escolares a partir do *Curso de Formação para a Prevenção do Uso de Drogas* entre adolescentes na comunidade escolar, não se pode inferir que, diante da dinâmica contraditória e fragmentada, possam atuar a partir dessa representação idealizada descrita nessa política de formação docente.

O *Livro de Conteúdo*, além de informar o educador no tocante às drogas, sobre fatores de risco e proteção, busca situá-lo numa rede de relacionamentos, cujo objetivo é que assuma a posição de mediador nas relações entre a escola, a família e a comunidade externa, o que requer o desenvolvimento de novas habilidades, novas posturas e outras práticas.

Ademais, é possível pensar que os deslocamentos apresentados como marcadores identitários do professor, a partir das diferentes nomeações dadas no

Livro de Conteúdo, professor – docente, educador – implica nas múltiplas representações que abarcam o fazer pedagógico profissional, de forma que os conflitos e tensões decorrentes das drogas que atravessam o cotidiano escolar possam ser enfrentados pelo professor após os conhecimentos adquiridos no curso, mais especificamente através do *Livro de Conteúdo*.

As problematizações feitas a partir do *corpus* de investigação permitiram-me também compreender a rede de significados que vão se constituindo através das imagens representadas e da linguagem utilizada. Imagens e linguagem que, por sua vez, constituem os sujeitos docentes e discentes, pelos quais e para os quais – respectivamente – as estratégias são atualmente empregadas para efetivar uma política pública, educativa e de prevenção.

Outro aspecto observado, e que aqui vale a pena ser retomado, é a ênfase que se procura dar às representações de sujeitos negros, buscando, como almejei problematizar, dar um “tom” politicamente correto àquilo que é exposto no *Livro de Conteúdo*. À primeira vista, parece ser uma estratégia de inclusão no sentido de demonstrar que as diferenças fazem parte do cotidiano escolar. Porém, essa exacerbação acaba por reforçar o estereótipo da relação droga – negro, transformando-se em mais um marcador das diferenças, atrelando às identidades negras aspectos centrados na violência, na criminalidade (muitas vezes, decorrentes de situações que envolvem as drogas).

Enfim, saliento que, neste momento, ao trilhar um caminho analítico de pesquisa e exercitá-lo a partir dos achados nesta dissertação, percebo-me mais atenta para ler as reticências, as interrogações, os espaços em branco, as falas não ditas e o silêncio oculto, agora, munida de outros recursos de análise, cujos esforços me gratificam pela caminhada até aqui empreendida.

Por alguns momentos, essa trajetória foi solitária e causou um enorme rebuliço em minhas convicções. Contudo a aproximação com os Estudos Culturais apontou caminhos não conhecidos. A insegurança, a ambivalência e o sentimento de talvez ter-me enganado no passado trouxeram à tona perguntas que aguardavam respostas. Eis que achei algumas possibilidades de respostas. Uma delas é a de que não há uma resposta única, verdadeira para as coisas que me constituíram no passado e constituem-me como sujeito deste tempo presente. Somos contingenciais e não há nada de errado nisso.

Por fim, mesmo que provisoriamente, é necessário afirmar que o trabalho que aqui empreendi poderia ter seguido outros rumos, bem como ser multiplicado em diferentes temáticas e olhares. Porém nossas vidas são feitas de escolhas e espero que, aquelas pelas quais optei, possam fazer emergir outras discussões e problematizações sobre os modos de ser, perceber e representar os adolescentes (usuários de drogas ou não), assim como os docentes que com eles trabalham na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. 2008. 258fls. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BAUMAN, Zigmunt. *Comunidade: a busca da segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- _____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. *Vidas Desperdiçadas*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. *Vida a crédito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- _____. *O mal-estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BECK, Dinah Quesada. *Com que roupa eu vou? Embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis*. 2012. 259fls. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2012.
- BECK, Ulrich. *Sociedade de Risco: Rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: 34, 2010.
- BEE, Helen. *O ciclo vital*. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BONIN, Iara Tatiana. Povos Indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre as identidades, diferenças e diversidade? *Currículos Sem Fronteiras*, v.10, n.1, p. 73-83, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/bonin.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- BRASIL. *Constituição (1988). Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2001.
- _____. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- _____. *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas*. Brasília: Presidência da República/Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), 2010.

BUJES, Maria Isabel E. Infância e Risco. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 157-174, set./dez., 2010.

CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2003.

CANEVACCI, Massimo. *Culturas extremas: Mutações Juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARVALHO, Antônio Sérgio Lins de. *Transferindo Conhecimento Tácito: uma abordagem construtivista*. [S. l.]: E-papers, 2005. Disponível em: <<http://www.e-papers.com.br>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE (CONJUVE). *Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas*. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino (Orgs.). *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. São Paulo: UNESP, 1999. v. 3.

_____. Mídia, magistério e política cultural. In: _____. *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

_____. Estudos Culturais Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p.36-61, maio/ago. 2003.

_____. A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas. *Jornal A Página da Educação*, Porto (Portugal), v. 127, p. 34-35, 01 out. 2003. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=127&doc=9679&mid=2>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e os jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antônio; ALVES, Maria Palmira; GARCIA, Regina (Orgs.). *Currículo, cotidiano e tecnologias*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

_____. *Sobre as contribuições das análises culturais para a reflexão sobre a educação básica*. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_Basica/Trabalho/01_39_19_SOBRE_AS_CONTRIBUICOES_DAS_ANALISES_CULTURAIS_PARA_A_REFLEXA.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2011.

_____. (Org). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber; GRUN, Mauro. A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.83-102.

DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, Ano 16, n.34 p.49-70, jul./dez. 2010.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema: uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.7-77.

FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona - ES: Ariel, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, Juventude e Disciplina: sobre a produção dos modos de ser e estar na cultura. In: XAVIER, Maria Luiza. *Disciplina na Escola: Enfrentamento e Reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.134-145.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. In: BOUYER, Gilberto Cardoso. A face produtiva do poder: indivíduo, cogito, verdade. *Ciência & Cognição*, v. 10, p. 178-198, 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognição.org>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. *Microfísica do Poder*. 28.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Segurança, território e população. Curso no Collège de France (1977-1978)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 37.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. *A razão na época da ciência*. Trad. Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@s Juvenis, Identid@des e Internet: Questões Atuais. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, p.119-135, maio/ago. 2003.

_____. Cenas juvenis em Porto Alegre: “lugarizações”, nomadismos e estilos como marcas identitárias. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação*. Canoas, RS: Editora da Ulbra, 2006.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIROUX, Henry. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.85-103.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas em sala de aula. In: SILVA, Tomás Tadeu. *Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p.208-243.

GUIZZO, Bianca Salazar. *Identidade de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil*. 2005. 145fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

_____. “Àquele negrão ne chamou de leitão?”- representações e práticas corporais do embelezamento na educação infantil. 2011. 191fls. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2011.

GUIZZO, Bianca; GOMES, João Carlos A. Representações de homoparentalidade na mídia: configurações familiares contemporâneas. In: FAZENDO GÊNERO 10. 2013. *Anais...* Florianópolis: UFSC (no prelo).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Nascimento e morte do sujeito moderno. In: HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.23-46.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n.2, p.15-46, jul./dez. 1997.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001.

_____. Cultura da mídia e triunfo do espetáculo. In: MORAES, Denis de (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2008. p.117-147.

LARROSA, Jorge. Skliar, Carlos (Orgs). *Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES, Maria Suzete Muller; Kelines, Gomes. *Gestão social e serviço social*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2010.

LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

_____. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

McCRIMMOND, K. R.; Wehrung, D. A. Taking Risk. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fatores de risco e proteção para uso de drogas na adolescência. *Revista do Curso de Especialização em Dependência Química*, v.1, n.4, jun. 2011.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação – ANPED – Juventude e contemporaneidade*, n. 5/n. 6, p. 5-14, maio/dez. 1997.

NELSON, Carry; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. A. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomás Tadeu. *Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p.07-38.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIPOLL, Daniela. *Aprender sobre a sua herança já é um começo: ou de tornar-se geneticamente responsável*. 2005. 311fls. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. *A escola na mídia: nada fora do controle*. 2005. 289 fls. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

ROSA, Graciema de Fátima. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 17-30.

_____. *Corpos jovens como superfície de inscrição de textos culturais: recados para a educação escolar*. 2004. 110 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacque. *Emílio ou Da Educação*. Lisboa: Europa-America,1990.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. *Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção (1986-2000)*. 2002. Tese (Doutorado Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2002.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Trad. Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

SCHIMDT, Sarai. *Ter atitude: juventude líquida na pauta – um estudo sobre mídia e cultura jovem global*. Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em comunicação. Curitiba: Compós, 2007. Disponível em: <http://www.compos.com.br/data/biblioteca_167.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2013.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 15.ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SKLIAR, Carlos. A Materialidade da morte e o Eufemismo da Tolerância. Duas Faces dentre as Milhões de faces desse Monstro (Humano) Chamado Racismo. In:_____. *Educação do Preconceito: ensaio sobre poder e resistência*. Campinas/São Paulo: Alínea, 2004. p.60-90.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.24, n.2, p.15-32, jul./dez. 1999.

SOARES, Rosângela de F. R.; SILVA, Rosimere Aquino. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silva V. (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Meyer, Dagmar E. Estermann. O que se pode aprender com a "MTV de papel" sobre juventude e sexualidade contemporâneas? *Revista Brasileira de Educação*, n.23, p.137-148, maio/ago. 2003.

Sites Consultados

Disponível em: <<http://www.cienciashumanas.com.br>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

WIKIPEDIA. Disponível em:

<[http://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%B3tico_\(estilo_de_vida\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%B3tico_(estilo_de_vida))>. Acesso em: 24 mar. 2013.

SENAD. Disponível em: <<http://www.senad.gov.br>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

ANEXO A - QUADROS SÍNTESE DA ESTRUTURA DO LIVRO TEXTO

Primeira parte do Curso – Módulos 1 - 4

Módulo 1: O adolescente em desenvolvimento: Família, Escola e Políticas Públicas

<p>Unidades Temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula 1 - Conhecendo o adolescente 	<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do desenvolvimento do adolescente no contexto sociofamiliar. • Perceber o adolescente como sujeito transformador: cidadania e protagonismo juvenil na escola; • Relacionar o papel da escola e da família com a formação de valores e da identidade. 	<p>Recursos Didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Video 1 – Quem vê cara, não vê coração</i> • <i>Texto 1 – O adolescente em desenvolvimento e a contemporaneidade.</i>
<p>Unidades Temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula 2 - Adolescentes: riscos e proteção 	<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações de risco relacionadas ao uso de drogas e o papel da escola como corresponsável nas ações de prevenção e proteção integral aos adolescentes; • Contextualizadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Educação para a Saúde. 	<p>Recursos Didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Video 2 – Mal na foto</i> • <i>Texto 2 – A proteção de adolescentes em situação de risco pelo envolvimento com drogas.</i>
<p>Unidades Temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula 3 - O adolescente e a escola 	<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as potencialidades da escola e de seus atores; • Identificar a escola como contexto de promoção da saúde; • Integrar temas sociais que favoreçam o desenvolvimento do aluno no planejamento das atividades escolares. 	<p>Recursos Didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Video 3 – Mal na foto</i> • <i>Texto 3 - A escola como espaço de transformações sociais e individuais.</i>

Unidades Temáticas	Objetivos Específicos	Recursos Didáticos
<p>• Aula 4 - A escola em rede: legislação e políticas públicas integradas na prevenção do uso de drogas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância das políticas públicas integradas na prevenção do uso de drogas para a criança e adolescente; • Identificar as diretrizes das políticas públicas e legislação brasileira sobre drogas e a forma como orientam as ações de prevenção do uso de drogas; • Reconhecer a escola como espaço de convergência das políticas públicas integradas de saúde e educação; • Definir os conceitos que se articulam na políticas públicas contemporâneas voltadas para a educação e saúde; • Identificar alternativas de ações preventivas mediante a construção de um trabalho coletivo e institucional; • Reconhecer a importância da abertura da escola para a comunidade e para a construção de parcerias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo 4 – Bola na rede. • Texto 4.1 – A política e a legislação brasileira sobre drogas. • Texto 4.2 – Programas de promoção de saúde integrados na Política Nacional de Educação: o papel da escola na prevenção do uso de drogas. • Texto 4.3 – Escola em rede: políticas públicas integradas na prevenção do uso de drogas para crianças e adolescentes.

Módulo 2 - Aulas de 5 a 8

Conceitos sobre drogas e prevenção

Unidades Temáticas	Objetivos Específicos	Recursos Didáticos
<p>• Aula 5 - O que são as drogas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir as principais drogas de abuso, seus mecanismos de ação e suas consequências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo 5 – <i>Quem diria...</i> • Texto 5.1 – Drogas: classificação e efeitos no organismo. • Texto 5.2 – Crack, uma abordagem multidisciplinar.
Unidades Temáticas	Objetivos Específicos	Recursos Didáticos
<p>• Aula 6 - As relações com as drogas e as diferentes abordagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar os tipos de envolvimento do indivíduo com as drogas. • Identificar formas de abordagem dos usuários de drogas de acordo com suas consequências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo 6 – <i>Fogo na escola.</i> • Texto 6 – <i>Diferentes relações com as drogas: abordagens na adolescência</i>

<p>Unidades Temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula 7 - O uso de drogas no Brasil 	<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar o consumo de drogas na realidade epidemiológica brasileira. 	<p>Recursos Didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Video 7 – Quando falta calor...</i> • <i>Texto 7 – O consumo de drogas psicotrópicas na sociedade brasileira.</i>
<p>Unidades Temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula 8 - Redes sociais e prevenção do uso de drogas no contexto da escola 	<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações de risco decorrentes do envolvimento com drogas entre os adolescentes por meio da avaliação das redes sociais; • Relacionar a diversidade de fatores contextuais e pessoais que constituem risco ou proteção para o uso de drogas na adolescência; • Descrever modelos de prevenção na escola; • Identificar posturas preventivas ao consumo de drogas no cotidiano escolar. 	<p>Recursos Didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Video 8 – Qual é a boa?</i> • <i>Texto 8.1 – Trabalhando com prevenção na família, na escola e na comunidade.</i> • <i>Texto 8.2 – Situações de risco e situações de proteção nas redes sociais de adolescentes.</i>

Módulo 3 – Aulas de 9 a 11

A Prevenção do Uso de Drogas no Modelo de Educação para a Saúde e das Redes Sociais

<p style="text-align: center;">Unidades Temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula 9 - Modelo sistêmico e da educação para a saúde na prevenção. 	<p style="text-align: center;">Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrastar os modelos embasados na ideologia do medo da educação para a saúde; • Especificar os fundamentos, características e estratégias da abordagem comunitária e das redes sociais na prevenção do uso do álcool e outras drogas; • Reconhecer o modelo sistêmico como metodologia de prevenção do envolvimento de adolescentes com álcool e outras drogas e com contextos de marginalidade. 	<p style="text-align: center;">Recursos Didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Video 9 – O começo é o fim?</i> • <i>Texto 9 – Drogas e complexidade: do caos à transformação.</i>
<p style="text-align: center;">Unidades Temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula 10 - Mobilizando redes sociais no trabalho comunitário 	<p style="text-align: center;">Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar as redes sociais em situação de risco; • Identificar situações de risco pelo envolvimento com drogas entre adolescentes. 	<p style="text-align: center;">Recursos Didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Video 10 – A escolha de Thalia.</i> • <i>Texto 10.1 – O trabalho comunitário e a construção de redes sociais;</i> • <i>Texto 10.2 – Redes Sociais.</i>
<p style="text-align: center;">Unidades Temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula 11 - Acolhendo adolescentes de risco 	<p style="text-align: center;">Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as possíveis relações entre o uso de drogas, pobreza e exclusão social. • Entender o significado do processo de dupla exclusão e a importância de seu enfrentamento com a metodologia das redes sociais; • Conhecer a prática de redes sociais como uma metodologia de intervenção comunitária preventiva; • Identificar os sinais de maus tratos contra crianças e adolescentes e saber como proceder nesses casos; • Compreender a importância da intervenção breve para a atenção aos usuários de álcool e outras drogas 	<p style="text-align: center;">Recursos Didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Video 11 – Como fazer?</i> • <i>Texto 11.1 – Acolhendo adolescentes em situação de risco pelo envolvimento com drogas no contexto de vulnerabilidade social.</i> • <i>Texto 11.2 – O trabalho infantil: fator de risco do uso de álcool e outras drogas.</i> • <i>Texto 11.3 - Intervenção breve para usuários de álcool e outras drogas.</i>

Módulo 4 – Aulas de 12 a 16

Ações Preventivas do Uso de Drogas na Escola

Unidades Temáticas	Objetivos Específicos	Recursos Didáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Aula 12 - Apostando no protagonismo juvenil 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar alternativas de ações preventivas, através da construção de um trabalho coletivo e institucional que valorize o protagonismo juvenil; • Reconhecer a importância da abertura da escola para a comunidade construindo parcerias; • Identificar o potencial preventivo das ações do adolescente entre os pares; • Utilizar a metodologia da formação de multiplicadores para os adolescentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Video 12 – Multijovem</i> • <i>Texto 12.1 – O protagonismo dos grupos potenciais de adolescentes;</i> • <i>Texto 12.2 – Formando adolescentes multiplicadores.</i>
Unidades Temáticas	Objetivos Específicos	Recursos Didáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Aula 13 - Integrando a prevenção no currículo escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir ações relacionadas a prevenção do uso de drogas no projeto da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Video 13 – A aula imita a vida</i> • <i>Texto 13.1 – A prevenção integrada ao projeto político pedagógico da escola;</i> • <i>Texto 13.2 – Identificando situações de risco por meio de recursos didáticos;</i> • <i>Texto 13.3 - Integrando o tema drogas às disciplinas curriculares.</i>

<p>Unidades Temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula 14 - Resgatando a autoridade na família e na escola 	<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a necessidade de uma ação integradora da escola com as famílias no trabalho de prevenção; • Identificar a importância do resgate da autoridade da família e da escola; • Identificar fatores que interferem na violência escolar; • Distinguir violência na escola e indisciplina. • Compreender o que é o fenômeno Bullying. 	<p>Recursos Didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Video 14 – Família: o resgate</i> • <i>Texto 14.1 – Resgatando a autoridade na família e na escola.</i> • <i>Texto 14.2 – Autoridade, violência e disciplina na escola.</i>
<p>Unidades Temáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula 15 - Fortalecendo a escola na comunidade 	<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a família como responsável pelo processo inicial de socialização do indivíduo; • Perceber a formação do indivíduo quanto à sua identidade e educação compartilhada pela família e escola; • Compreender os itens necessários para que a parceria família-escola aconteça; • Identificar a importância da valorização dos educadores em seu papel educativo e preventivo; • Identificar a necessidade de uma reflexão sobre as escolhas profissionais do educador; • Reconhecer a importância da formação contínua do educador para ampliar a visão sobre o fenômeno das drogas, considerando as especificidades do atendimento ao aluno. 	<p>Recursos Didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Video 15 – Qual é a fórmula?</i> • <i>Texto 15.1 – Parcerias escola-família na prevenção do uso de drogas: o olhar dos educadores.</i> • <i>Texto 15.2 – O cuidado com os educadores.</i>

Unidades Temáticas	Objetivos Específicos	Recursos Didáticos
<ul style="list-style-type: none">• Aula 16 - O Projeto de Prevenção do uso de álcool e outras drogas na escola	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer uma metodologia de elaboração de projetos;• Definir as etapas no planejamento de um projeto;• Elaborar um projeto de prevenção do uso de álcool e outras drogas para a escola.	<ul style="list-style-type: none">• <i>Video 16 – Os quatro fantásticos!</i>• <i>Texto 16.1 – Da teoria à prática: construindo um projeto de intervenção.</i>

ANEXO B - INSTRUMENTO "TERMÔMETRO DE RISCO E PROTEÇÃO"

2.3 Apresentação e consigna do instrumento – Termômetro de Risco e Proteção

CONVITE

Ao adolescente participante,

Olá!

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

- Na primeira etapa, 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 segunda etapa vocês estarão buscando juntos o conhecimento sobre a turma e construindo sugestões coletivas para atividades de prevenção do envolvimento com drogas.

A atividade é simples. Siga as instruções e pergunte ao professor, em caso de dúvida.

Para entender melhor este convite, é importante que você saiba:

- a) O Projeto de Prevenção da escola seguirá o enfoque da educação para a saúde e da promoção de redes sociais, porque acreditamos que o envolvimento com drogas não é uma questão apenas do indivíduo, mas tem a ver com suas relações familiares e sociais.
- b) A rede social é o conjunto de pessoas importantes para você atualmente. Pessoas com quem você pode

contar para lhe darem 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.

- c) 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

Esta atividade garante seu anonimato pessoal.

Obrigado(a) por sua participação!

Agora, você irá responder algumas afirmativas sobre você mesmo e ao final você 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?

A seguir, 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 de que não há resposta certa ou errada.

Exemplo: A escola conta com o apoio de empresários locais?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não sei
Se esta situação ocorre na escola marque com X em "Sim"	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não sei
Se esta situação não ocorre na escola marque com X em "Não"	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não sei
Se você não sabe nada a respeito desta situação marque com X em "Não sei"	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Não sei
1. Meus amigos gostam de estudar e têm compromisso com os estudos.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	1
2. Meus pais sabem exercer a autoridade com carinho.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	2
3. Meus amigos têm projetos de profissão para o futuro.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	3
4. A minha escola e família estão distantes ou em conflito.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	4
5. Meus amigos praticam esportes.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	5
6. Na minha escola os professores são insensíveis aos alunos.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	6
7. Consigo manter minha opinião própria dentro do meu grupo de amigos.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	7
8. Minha família confia no meu potencial para vencer na vida.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	8
9. Meu namorado(a)/ ficante me incentiva a não usar drogas.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	9
10. Sei que posso confiar em meus amigos.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	10
11. A escola se preocupa sobre o consumo de drogas entre os alunos.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	11
12. Sinto que é difícil confiar nos amigos.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	12
13. Tenho relacionamento próximo com alguém que distribui droga na escola.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	13
14. Meus amigos são agressivos com pessoas de fora do grupo.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	14
15. Meus amigos usam drogas.	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	15

16. Meus amigos aprovam o uso de drogas.	() sim	() não	16
17. Eu sei que posso contar com meus parentes próximos ou distantes.	() sim	() não	17
18. Sinto-me excluído na minha escola.	() sim	() não	18
19. Na minha comunidade, as pessoas não se importam umas com as outras.	() sim	() não	19
20. Sou motivo de desentendimentos ou confusões na minha família.	() sim	() não	20
21. Os limites e as regras na escola estão claros para mim.	() sim	() não	21
22. Na minha família tem gente que usa muito álcool, tabaco ou remédio para relaxar.	() sim	() não	22
23. Participo de atividades que ajudam minha comunidade.	() sim	() não	23
24. A minha escola realiza bons programas de prevenção sobre as drogas.	() sim	() não	24
25. Eu respeito os limites e as regras estabelecidas pelos meus pais ou responsáveis.	() sim	() não	25
26. Meus amigos valorizam o trabalho.	() sim	() não	26
27. As pessoas da minha família cuidam da saúde.	() sim	() não	27
28. Meus amigos me incentivam a não usar drogas.	() sim	() não	28
29. Sinto que minha família me ama e se esforça por me ajudar.	() sim	() não	29
30. Os educadores não se interessam muito pelos alunos e pela escola.	() sim	() não	30
31. Há violência na minha família	() sim	() não	31
32. Meus amigos agredem uns aos outros.	() sim	() não	32
33. A comunidade não se preocupa com a venda de álcool/ tabaco para adolescentes.	() sim	() não	33
34. Sinto-me influenciado a usar drogas nos lugares que frequento na comunidade.	() sim	() não	34
35. Meus amigos evitam frequentar ambientes onde existem drogas.	() sim	() não	35
36. A polícia auxilia na segurança nas redondezas da escola.	() sim	() não	36
37. Não tem ninguém na minha família que coloque limites para mim e que eu respeite.	() sim	() não	37
38. Existem traficantes perto de onde eu moro.	() sim	() não	38
39. Meu namorado(a)/ ficante usa drogas.	() sim	() não	39
40. Sinto que minha família não tem nada de bom para me oferecer.	() sim	() não	40
41. Na minha escola existe respeito na relação entre aluno e educador.	() sim	() não	41
42. Quando preciso, posso contar com serviços de saúde na minha comunidade.	() sim	() não	42
43. Participo de projetos sociais ou de incentivo ao esporte para o jovem.	() sim	() não	43
44. Nos locais que frequento na minha comunidade, há incentivo para o uso de drogas.	() sim	() não	44
45. Nas opções de lazer que existem na minha comunidade há presença de drogas.	() sim	() não	45
46. Sinto-me próximo dos meus irmãos e/ ou primos.	() sim	() não	46
47. Sinto-me valorizado e fazendo parte da escola.	() sim	() não	47
48. Na minha comunidade, há ações de prevenção ao envolvimento com drogas.	() sim	() não	48
49. Sinto-me protegido no ambiente escolar.	() sim	() não	49
50. Sou visto como marginal pela escola.	() sim	() não	50
51. Convivo com colegas que usam drogas dentro da escola.	() sim	() não	51

52. Onde moro sou visto como marginal.	() sim	() não	52
53. Na minha comunidade, há boas opções de lazer para o jovem.	() sim	() não	53
54. Há pessoas na minha família que fazem uso de drogas proibidas por lei.	() sim	() não	54
55. Na minha comunidade a droga é vendida/ repassada por crianças ou adolescentes.	() sim	() não	55
56. Sinto-me pressionado a trabalhar ou fazer algo desagradável para ganhar dinheiro.	() sim	() não	56
57. Na minha comunidade há gangues.	() sim	() não	57
58. Percebo que na escola as regras funcionam somente para os alunos.	() sim	() não	58
59. Na minha comunidade há oportunidades para o jovem se expressar e se organizar.	() sim	() não	59
60. Os conflitos na minha família impedem a comunicação entre as pessoas.	() sim	() não	60
61. Existe controle da venda de álcool e tabaco para adolescentes na comunidade.	() sim	() não	61
62. Os alunos reconhecem a autoridade e obedecem aos educadores e funcionários.	() sim	() não	62
63. Encontro opções de lazer sem drogas em locais da minha comunidade.	() sim	() não	63
64. Na minha comunidade há palestras e informações sobre drogas.	() sim	() não	64
65. Tenho oportunidades para realizar curso ou estágio profissionalizantes.	() sim	() não	65
66. A minha família coopera com minha escola.	() sim	() não	66
67. Tenho espaço na minha família para dialogar sobre os conflitos.	() sim	() não	67
68. Eu me sinto pressionado pelos meus amigos a fazer coisas que não quero.	() sim	() não	68
69. Na minha família, tenho pelo menos uma pessoa com quem eu posso conversar sobre drogas.	() sim	() não	69
70. Minha família me vê de maneira positiva, tem uma boa imagem de mim.	() sim	() não	70
71. Meus amigos valorizam e cuidam da saúde.	() sim	() não	71
72. A minha família é muito rígida e não há possibilidades de negociar as regras.	() sim	() não	72
73. Sinto-me em risco no ambiente escolar.	() sim	() não	73
74. Meus amigos acreditam que algumas drogas não fazem mal.	() sim	() não	74
75. Sinto-me isolado ou solitário na minha família.	() sim	() não	75
76. Meus amigos me valorizam pouco.	() sim	() não	76
77. Tenho amigos que me incentivam a usar drogas.	() sim	() não	77
78. Sinto que minha família me vê de forma negativa e está desistindo de mim.	() sim	() não	78
79. Na minha comunidade, há poucas opções de lazer para o jovem.	() sim	() não	79
80. Na comunidade, existe um bom controle da venda de drogas ilegais.	() sim	() não	80

2.2.1 Primeira etapa: Autoavaliação do adolescente

Para a contagem de respostas em Riscos e Proteção em cada categoria da rede social, circule os itens que você marcou "sim". Para cada item circulado some 1 ponto e escreva o resultado.

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

-
- Família Risco: 20, 22, 31, 37, 40, 54, 60, 72, 75, 78
 - Família Proteção: 2, 8, 17, 25, 27, 29, 46, 67, 69, 70
 - 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
 - Amizades Risco: 12, 14, 15, 16, 32, 39, 68, 74, 76, 77
 - Amizades Proteção: 1, 3, 5, 7, 9, 10, 26, 28, 35, 71
 - Comunidade Risco: 19, 33, 34, 38, 44, 45, 52, 55, 57, 79
 - Comunidade Proteção: 23, 42, 43, 48, 53, 59, 61, 63, 64, 80

Uma parte desta folha com suas respostas "sim", assinaladas, você deverá entregar ao educador, para que ele calcule os valores de toda a turma. Antes, passe os resultados (itens circulados) abaixo. Lembre-se que você não precisa se identificar pelo nome e caso queira fazer algum comentário, escreva ao final.

Preencha agora os termômetros na rede social com os valores que você calculou para os fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas. Veja o que cada valor encontrado pode significar em relação à sua situação para o uso de drogas:

<p style="text-align: center;">FAMÍLIA</p>	<p style="text-align: center;">COMUNIDADE</p>
<p style="text-align: center;">AMIZADES</p>	<p style="text-align: center;">ESCOLA/TRABALHO</p>

2.2.2 Segunda Etapa: Conhecendo e debatendo sobre os fatores de risco e proteção da turma

Hoje iremos conhecer o que você tem em comum com a sua turma, em relação às situações de risco e proteção, para juntos refletirmos como podemos mudar as situações que incomodam e 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 os protegem.

Vamos trabalhar em rede com os colegas, os professores e com a escola para a prevenção ao uso indevido de drogas.

Para isso, recupere aquela folha do instrumento que você teve que cortar metade para entregar ao professor. Pegue a outra metade que ficou com você. Veja quais itens você circulo e para eles marque um x na coluna "EU". Por exemplo:

- Família Risco: 20, 22, 31, 37, 40, 54, 60, 72, 75, 78 = 2 pontos

Neste caso, você irá marcar na tabela abaixo o item 20 com um "X" na coluna do "Eu". Em seguida, irá marcar o item 31 com um "X" na coluna do "EU". Por último, escreva o total, no caso 2. Depois de preencher os seus pontos, você irá anotar os pontos da turma e, juntos, vocês conversarão a respeito do que foi observado.

Família: fatores de risco	Eu	Minha turma	
20. Sou motivo de desentendimentos ou confusões na minha família.			20
22. Na minha família, tem gente que usa muito álcool, tabaco ou remédio para relaxar.			22
31. Há violência na minha família.			31
37. Não tem ninguém na minha família que coloque limites para mim e que eu respeite.			37
40. Sinto que minha família não tem nada de bom para me oferecer.			40
54. Há pessoas na minha família que fazem uso de drogas proibidas por lei.			54
60. Os conflitos na minha família impedem a comunicação entre as pessoas.			60
72. A minha família é muito rígida e não há possibilidades de negociar as regras.			72
75. Sinto-me isolado ou solitário na minha família.			75
78. Sinto que minha família me vê de forma negativa e está desistindo de mim.			78
TOTAL			
Família: fatores de proteção			
2. Meus pais sabem exercer a autoridade com carinho.			2
8. Minha família confia no meu potencial para vencer na vida.			8
17. Eu sei que posso contar com meus parentes próximos ou distantes.			17
25. Eu respeito os limites e as regras estabelecidas pelos meus pais ou responsáveis.			25
27. As pessoas da minha família cuidam da saúde.			27
29. Sinto que minha família me ama e se esforça por me ajudar.			29
46. Sinto-me próximo dos meus irmãos e/ ou primos.			46
67. Tenho espaço na minha família para dialogar sobre os conflitos.			67
69. Na minha família, tem alguém bem informado sobre as drogas, com quem eu possa conversar.			69
70. Minha família me vê de maneira positiva, tem uma boa imagem de mim.			70
TOTAL			

Escola/ Trabalho: fatores de risco		
4. A minha escola e família estão distantes ou em conflito.		4
6. Na minha escola, os professores são insensíveis aos alunos.		6
13. Tenho relacionamento próximo com alguém que distribui droga na escola.		13
18. Sinto-me excluído na minha escola.		18
30. Os educadores não se interessam muito pelos alunos e pela escola.		30
50. Sou visto como marginal pela escola.		50
51. Convivo com colegas que usam drogas dentro da escola.		51
56. Sinto-me pressionado a trabalhar ou fazer algo desagradável para ganhar dinheiro.		56
58. Percebo que na escola as regras funcionam somente para os alunos.		58
73. Sinto-me em risco no ambiente escolar.		73
TOTAL		
Escola/ Trabalho: fatores de proteção		
11. A escola se preocupa sobre o consumo de drogas entre os alunos.		11
21. Os limites e as regras na escola estão claros para mim.		21
24. A minha escola realiza bons programas de prevenção sobre as drogas.		24
36. A polícia auxilia na segurança nas redondezas da escola.		36
41. Na minha escola, existe respeito na relação entre aluno e educador.		41
47. Sinto-me valorizado e fazendo parte da escola.		47
49. Sinto-me protegido no ambiente escolar.		49
62. Os alunos reconhecem a autoridade e obedecem aos educadores e funcionários.		62
65. Tenho oportunidades para realizar curso ou estágio profissionalizante.		65
66. A minha família coopera com minha escola.		66
TOTAL		
Amizades/ Namoro: fatores de risco		
12. Sinto que é difícil confiar nos amigos.		12
14. Meus amigos são agressivos com pessoas de fora do grupo.		14
15. Meus amigos usam drogas.		15
16. Meus amigos aprovam o uso de drogas.		16
32. Meus amigos agredem uns aos outros.		32
39. Meu namorado(a)/ficante usa drogas.		39
68. Eu me sinto pressionado pelos meus amigos a fazer coisas que não quero.		68
74. Meus amigos acreditam que algumas drogas não fazem mal.		74
76. Meus amigos me valorizam pouco.		76
77. Tenho amigos que me incentivam a usar drogas.		77
TOTAL		
Amizades/ Namoro: fatores de proteção		
1. Meus amigos gostam de estudar e têm compromisso com os estudos.		1
3. Meus amigos têm projetos de profissão para o futuro.		3
5. Meus amigos praticam esportes.		5
7. Consigo manter minha opinião própria dentro do meu grupo de amigos.		7
9. Meu namorado(a)/ ficante me incentiva a não usar drogas.		9

10. Sei que posso confiar em meus amigos.			10
26. Meus amigos valorizam o trabalho.			26
28. Meus amigos me incentivam a não usar drogas.			28
35. Meus amigos evitam frequentar ambientes onde existem drogas.			35
71. Meus amigos valorizam e cuidam da saúde.			71
TOTAL			
Comunidade: fatores de risco			
19. Na minha comunidade, as pessoas não se importam umas com as outras.			19
33. A comunidade não se preocupa com a venda de álcool/ tabaco para adolescentes.			33
34. Sinto-me influenciado a usar drogas nos lugares que frequento na comunidade.			34
38. Existem traficantes perto de onde eu moro.			38
44. Nos locais que frequento na minha comunidade, há incentivo para o uso de drogas.			44
45. Nas opções de lazer que existem na minha comunidade há presença de drogas.			45
52. Onde moro sou visto como marginal.			52
55. Na minha comunidade, a droga é vendida/ repassada por crianças ou adolescentes.			55
57. Na minha comunidade, há gangues.			57
79. Na minha comunidade, há poucas opções de lazer para o jovem.			79
TOTAL			
Comunidade: fatores de proteção			
23. Participo de atividades que ajudam minha comunidade.			23
42. Quando preciso, posso contar com serviços de saúde na minha comunidade.			42
43. Participo de projetos sociais ou de incentivo ao esporte para o jovem.			43
48. Na minha comunidade, há ações de prevenção ao envolvimento com drogas.			48
53. Na minha comunidade, há boas opções de lazer para o jovem.			53
59. Na minha comunidade, há oportunidades para o jovem se expressar e se organizar.			59
61. Existe controle da venda de álcool e tabaco para adolescentes na comunidade.			61
63. Encontro opções de lazer sem drogas em locais da minha comunidade.			63
64. Na minha comunidade há palestras e informações sobre drogas.			64
80. Na comunidade, existe um bom controle da venda de drogas ilegais.			80
TOTAL			

APÊNDICE A - CONTEÚDO DA CARTA E DA MENSAGEM ELETRÔNICA ENVIADA
À SENAD

Venho, por meio desta carta, solicitar à Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas a possibilidade de disponibilizar-me o *kit* de material didático do *Curso de Prevenção ao Uso de drogas para Educadores de Escolas Públicas* a fim de utilizá-lo como material de análise em minha pesquisa de Mestrado, que vem sendo desenvolvida na Linha de Pesquisa intitulada “Escola, Docência e Identidades” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Esta proposta de pesquisa privilegia os estudos que tomam a escola como uma das instâncias em que se articulam os processos de produção de identidades e subjetividades, a partir das novas formas de pensar o sujeito, a cultura, a escola e a sociedade que emergem no cenário contemporâneo. Entendo que faz parte deste novo cenário os grandes desafios que a escola vem enfrentando em seu cotidiano, na prevenção ao consumo de drogas entre os jovens. Como Assistente Social comprometida com o projeto ético-político da profissão, atuo em projetos de prevenção ao consumo de drogas no trabalho, na família e na escola, tendo experiência na implantação da metodologia do Serviço Social da Indústria (SESI/RS) e United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). Cabe destacar também que, como membro da Associação dos Estudos do Álcool e Drogas (ABEAD), participei de Congressos e mesas de discussão sobre temáticas que envolvem drogas e juventude. Além disso, em 2010, participei do *Curso de Formação para Conselheiros e Lideranças Comunitárias* oferecido pela Secretaria Nacional de Assuntos sobre Drogas (SENAD). Por todas essas razões, instiga-me a possibilidade de aprofundar meus estudos sobre a temática das drogas por meio da problematização da forma como a questão da prevenção ao uso de drogas entre jovens na comunidade escolar pública vem sendo desenvolvida.

Atenciosamente,
Jacqueline Kalakun