



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

RELAÇÕES MESOSSISTÊMICAS ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E INSTITUIÇÃO DE
APOIO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE A PREVENÇÃO À DROGADIÇÃO

Evaldo de Souza Fernandes

Brasília, 22 de fevereiro de 2018.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

RELAÇÕES MESOSSISTÊMICAS ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E INSTITUIÇÃO DE
APOIO SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE A PREVENÇÃO À DROGADIÇÃO

Evaldo de Souza Fernandes

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde, Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Cultura.

Orientadora: Prof^a Dra. Jane Farias Chagas Ferreira

Brasília, 22 de fevereiro de 2018.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FD784r Fernandes, Evaldo de Souza
 Relações mesossistêmicas entre família, escola e
 instituição de apoio social: um estudo sobre a prevenção à
 drogadição / Evaldo de Souza Fernandes; orientador Dr^a Jane
 Farias Chagas Ferreira . -- Brasília, 2018.
 148 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
 Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
 2018.

 1. Drogadição. 2. Relação Mesossistêmica. 3. Estilo
 parental de Risco à Drogadição.. I. , Dr^a Jane Farias Chagas
 Ferreira, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

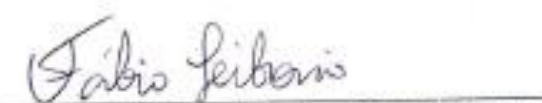
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:



Prof. Dra. Jane Farias Chagas Ferreira – Presidente
Universidade de Brasília – UnB



Prof. Dra. Maristela Rossato – Membro Interno
Universidade de Brasília – UnB



Prof. Dr. Fábio Liborio Rocha - Membro Externo
Universidade do Distrito Federal – UDF

Prof. Dra. Fabrícia Borges Teixeira – Suplente
Universidade de Brasília – UnB

Brasília, 22 de fevereiro de 2018.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus queridos, que me foram suporte, com muito amor: minha esposa Clésia, minhas filhas Carol, Carine e Camile, meus pais Josué (em memória) e Maria, minha irmã Dinalva, minha tia Lena (Madalena) e aos meus queridos pastores Lloyd David Sanders e Ruth Edna Sanders (ambos em memória), que me foram exemplo em tudo.

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos por DEUS (Pai, Filho e Espírito Santo), a quem devoto toda minha existência terrena e eterna, pois por meio dEle e para Ele tudo em mim veio a existir.

A meus pais, Josué e Maria, meu infinito agradecimento por ser fruto do amor deles e resultado do incansável esforço em me constituírem homem de bem.

À minha querida esposa, Clésia, por ser tão importante em minha vida. Sempre a meu lado, colocando-me para cima e me fazendo acreditar que posso ir além do que imagino. Devido a seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Sonhamos sempre juntos, por isso sou grato.

Às minhas filhas Carol, Carine e Camile, que, com gaiatices, sorrisos e paciência, contribuíram no desenvolvimento deste trabalho e, agora, me inspiram a querer lutar pelo doutoramento.

Aos meus irmãos Dinalva, Roni e Peixe (Enivaldo), meu agradecimento especial, pois cada um, a seu modo, sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho.

Aos meus tios, tias, primos e primas, especialmente tia Lena, tio João, tio Moisés e tia Creusa, pelas contribuições financeiras à minha graduação; tia Teresinha e prima Rute, que sempre se alegraram comigo, desde a prova de seleção, e que sempre fizeram “propaganda” positiva a meu respeito. Obrigada pela força!

Agradeço também aos pastores Edson Gouveia, Renato Vial e Marcos Brasil pelo apoio e orações a favor do meu sucesso nessa empreitada.

Aos meus amigos de sempre, Davi e Lucia, Ricardo e Fátima, Valter e Ana Tereza, Marcelo Freitas e Fátima, Sales e Gisele, Túlio e Ana Carla, John Reberty e Amanda, Luciano

e Andréia, por só quererem o meu bem e me valorizarem tanto como pessoa. Obrigado pela amizade!

Às professoras Alaíse Campos, que me alfabetizou e me incentivou a ter paixão pelas letras, Edelweiss de Moraes Mafra, minha professora de português na graduação, que, com generosidade, revisou a gramática deste trabalho.

A Jane Farias Chagas Ferreira, minha orientadora, em especial porque acreditou em meu potencial de tal forma, que tive dúvida de ser capaz de corresponder.

A todas as professoras do Programa de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) do Instituto de Psicologia da UnB, que me proporcionaram novos saberes, formas de pesquisar e de enxergar além, muito além do que um amontoado de palavras. Vocês foram e são referências profissionais e pessoais para meu crescimento. E aos funcionários do PGPDS, Maria, Cláudia e Paulo, meus agradecimentos pelo carinho e zelo com que me têm tratado.

A todos vocês minha eterna gratidão, porque na vida ninguém vence sozinho.

Em tudo e em toda parte, excelentíssimo... [queridos], reconhecemos estes benefícios com profunda gratidão. Atos 24:3

O Meu Guri

Chico Buarque de Holanda

Quando, seu moço, nasceu meu rebento
 Não era o momento dele rebentar
 Já foi nascendo com cara de fome
 E eu não tinha nem nome pra lhe dar
 Como fui levando não sei lhe explicar
 Fui assim levando ele a me levar
 E na sua meninice, ele um dia me disse
 Que chegava lá
 Olha aí! Olha aí! Olha aí!
 Ai, o meu guri, olha aí! Olha aí!
 É o meu guri e ele chega
 Chega suado e veloz do batente
 Traz sempre um presente pra me
 encabular
 Tanta corrente de ouro, seu moço
 Que haja pescoço pra enfiar
 Me trouxe uma bolsa já com tudo
 dentro
 Chave, caderneta, terço e patuá
 Um lenço e uma penca de documentos
 Pra finalmente eu me identificar
 Olha aí! Olha aí!
 Ai, o meu guri, olha aí! Olha aí!
 É o meu guri e ele chega!
 Chega no morro com carregamento
 Pulseira, cimento, relógio, pneu,
 gravador

Rezo até ele chegar cá no alto
 Essa onda de assaltos está um horror
 Eu consolo ele, ele me consola
 Boto ele no colo pra ele me ninar
 De repente acordo, olho pro lado
 E o danado já foi trabalhar
 Olha aí! Olha aí!
 Ai o meu guri, olha aí! Olha aí!
 É o meu guri e ele chega!
 Chega estampado, manchete, retrato
 Com venda nos olhos, legenda e as
 iniciais
 Eu não entendo essa gente, seu moço
 Fazendo alvoroço demais
 O guri no mato, acho que tá rindo
 Acho que tá lindo de papo pro ar
 Desde o começo eu não disse, seu
 moço!
 Ele disse que chegava lá
 Olha aí! Olha aí! Olha aí!
 Ai, o meu guri, olha aí Olha aí!
 É o meu guri!
 Olha aí!
 Ai, o meu guri, olha aí Olha aí!
 É o meu guri!

Instrui o menino no caminho em que deve andar, e até quando envelhecer não se desviará dele.

Provérbios 22:6

RESUMO

O uso de drogas ganhou destaque nas últimas décadas do século XX. De acordo com as estatísticas, entre 3,5% e 7,0% da população mundial na faixa etária dos 15 aos 64 anos são usuárias de algum tipo de droga ilícita. Hoje em dia, o fenômeno da drogadição e seus desdobramentos já são considerados, em escala mundial, uma grande questão social e de saúde. No Brasil, o panorama também é preocupante. Pesquisas informam que existem, nas capitais do Brasil e no Distrito Federal, cerca de 370 mil usuários regulares de *crack*, cujo consumo, em média, é de 16 pedras de *crack* por dia. Diante desse cenário tão preocupante, esta pesquisa teve como objetivo investigar as relações mesossistêmicas entre família, escola e instituição de apoio social na prevenção da drogadição. Para tanto, foram estudados com sete famílias com estilo parental de risco e filhos adolescentes na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade fatores de risco e prevenção à drogadição. Foram encontrados, nas sete famílias pesquisadas, três tipos de arranjo familiar: biparental com pai/mãe biológicos ou com mãe/padrasto e uniparental materna. Foi investigada a relação no contexto do microssistema familiar relacionado aos estilos e práticas parentais de risco à drogadição. Também foram investigadas as práticas e estilos educacionais de professores e educadores sociais nos microssistemas escolas e instituição de apoio social relacionados a fatores de risco e prevenção. Outro aspecto investigado foi a relação dinâmica mesossistêmica das relações entre esses microssistemas associadas aos fatores de prevenção e risco à drogadição. O estudo teve como base teórico-metodológica o Modelo Bicológico de Bronfenbrenner, e o método utilizado foi um projeto de método misto paralelo convergente. Nesse método, os resultados quantitativos e qualitativos são fundidos e analisados em conjunto. Os resultados quantitativos foram extraídos de um questionário de caracterização familiar e do percentil do Inventário de Estilos Parentais (IEP), versões: Filho(a) responde sobre

pais/mães, Mãe responde sobre filho(a) e Pai responde sobre filho(a), aplicados às famílias. Os resultados qualitativos surgiram das entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistados: um dos pais (pai ou mãe) de cada uma das sete famílias e sete adolescentes, um de cada família, sendo cinco do sexo feminino e dois do masculino. Também foram entrevistados oito professores, quatro educadores sociais, dois gestores das escolas e dois da instituição de apoio social. A pesquisa revelou que os microsistemas familiares apresentaram estilo e prática parental de altíssimo risco à drogadição nos filhos. Em situação semelhante, os estilos e práticas educativas dos professores e educadores sociais também se mostraram pouco eficientes com relação a ações preventivas à drogadição. Quanto as relações mesossistêmica, entre família, escola e instituição de apoio social, os resultados se apresentaram mais desfavoráveis aos fatores de prevenção em relação aos de risco. Os resultados demonstraram que há divergências entre a percepção de pais, professores e gestores quanto a aspectos comunicacionais de engajamento da família em atividades escolares e relacionados à necessidade de formação familiar para lidar com a temática da drogadição. Os resultados dessa pesquisa poderão contribuir com informações para ações comunitárias, atuações religiosas, cursos de formação para profissionais da educação e áreas afins, assim como também para formação de políticas públicas educacionais e de assistência social em atenção preventiva à drogadição em adolescentes.

Palavras-chave: Drogadição, Relação Mesossistêmica e Estilo parental de Risco à Drogadição.

ABSTRACT

Drug use gained prominence in the last decades of the twentieth century. According to statistics between 3.5% and 7.0% of the world population in the age range of 15 to 64 years, as users of some type of illicit drug. Nowadays, the phenomenon of drug addiction and its unfolding are already considered on a world scale as a great social and health issue. In Brazil, the picture is also worrying. Surveys indicate that there are around 370 thousand regular users of crack in the capital cities of Brazil and the Federal District, and among these there is an average consumption of 16 piece of crack per day. In view of this worrying scenario, this research aimed to investigate the mesosystemic relationships between the family, school and social support institution in the prevention of drug addiction. For this, seven risk-parental families with adolescent children in the age group between 10 and 14 years of age were studied risk factors and prevention of drug addiction. Three types of family arrangements were found in the seven families studied: bi-parenting in the biological father / mother and mother / stepfather and single-parent families. The relationship in the context of the family microsystem related to parental styles and practices at risk of drug addiction was investigated. We also investigated the educational practices and styles of teachers and social educators in the school microsystems and Institution of social support, related to risk factors and prevention. Another aspect investigated was the mesosystemic dynamic relation of the relationships between these microsystems associated with the risk factors for drug dependence. The study was based on the Biological Model of Bronfenbrenner and a converged parallel mixed method was used. In this method the quantitative and qualitative results are fused and analyzed together. The quantitative results were extracted from a family characterization questionnaire and the percentile of the Inventory of Parenting Styles (IEP), versions: Child responds on parents, Mother

responds on child and Father responds on child , applied in families. The qualitative results emerged from the semi-structured interviews. We interviewed: one parent (father or mother) from each of the seven families, seven adolescents from each family, five females and two males. Also interviewed were eight teachers, four social educators and two school administrators and two from the Social Support Institution. The research revealed that the family microsystems presented style and practice parental of very high risk the drug addiction in the children. In a similar situation, the styles and educational practices of teachers and social educators also proved to be ineffective regarding the preventive issue of drug addiction. As to the mesosystemic dynamics of the relationship between family, schools and social support institution, the results were more unfavorable to the prevention factors in relation to those at risk. The results showed that there are differences between the perception of parents, teachers and managers regarding the communicational aspect of family engagement in school activities and related to the need for family formation to deal with the topic of drug addiction. The results of this research may contribute information to community actions, religious activities, training courses for education professionals and related areas, as well as for the formation of public educational policies and social assistance in preventive care for teenage drug addiction.

Key words: Drogadition, Mesosystemic Relationship and Parental Styling of Risk of Drug Addiction.

SUMÁRIO

RESUMO.....	ix
ABSTRACT	xi
LISTA DE TABELAS.....	xv
LISTA DE FIGURAS	xvi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1	7
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner: Fundamentação Teórica e Conceituações.....	8
O Microsistema Família	16
CAPÍTULO 2	27
Fatores de Risco e Prevenção à Drogadição no Microsistema Familiar	31
Fatores de Risco e Prevenção à Drogadição no Microsistema Escolar	36
Relações Mesossistêmicas entre Família e Escola como Fator de Prevenção	45
(1) Qual o nível de risco em que se encontram os microsistemas família e escola estudaos com relação à drogadição?	61
(3) Como são as relações mesossistêmicas no processo de prevenção da drogadição?	62
CAPÍTULO 5	63
MÉTODO	63
Delineamento	63
Participantes.....	64
Instrumentos.....	65
Procedimentos.....	66
Análise de dados	67
CAPÍTULO 6	71
RESULTADOS	71
Características dos Microsistemas	73
Família, Escola e Instituição de Apoio Social	73
Características das famílias.....	73
Características das escolas.....	77
Escola Candango 1	77
Escola Candango 2	78

Característica da Instituição de apoio social – IAS	79
RESULTADOS QUANTITATIVOS.....	79
CAPÍTULO 7	95
DISCUSSÃO	95
Questão 1. Qual o nível de risco em que se encontram os microssistemas família e escola estudados com relação à drogadição?	95
Questão 2. Quais são as intra e as inter-relações no mesossistema famílias, escolas e IAS com relação aos padrões comunicativos, formação, padrões interacionais, expectativas, crenças e práticas educativas?	98
Questão 3. Como são as relações mesossistêmicas no processo de prevenção da drogadição?	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	131
Anexo 1 - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR.....	131
Anexo 2 - Roteiro para Entrevista Semi-estruturada com a Família	135
Anexo 3 - IEP - QUESTIONÁRIO VERSÃO FILHO(A) RESPONDE SOBRE MÃE	136
Anexo 4 - IEP - QUESTIONÁRIO VERSÃO FILHO(A) RESPONDE SOBRE PAI	139
Anexo 5 - IEP - QUESTIONÁRIO VERSÃO PAI/MÃE RESPONDE SOBRE FILHO(A)	142
Anexo 6 - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	145
Anexo 7 - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	147

LISTA DE TABELAS

1. Dados normativos das práticas educativas maternas	68
2. Dados normativos das práticas educativas paternas	69
3. Tabela de Interpretação dos resultados do IEP	70
4. Identificação e caracterização dos professores	71
5. Identificação e caracterização dos Educadores Sociais	72
6. Identificação das famílias e de cada um de seus membros.....	72
7. Resultado do IEP sobre as práticas educativas maternas	80
8. Resultado do IEP sobre as práticas educativas paternas.....	81
9. Resultado do IEP aplicado ao adolescente sobre as práticas educativas maternas	81
10. Resultado do IEP aplicado ao adolescente sobre as práticas educativas paternas	82

LISTA DE FIGURAS

1. Organograma da análise de Método Misto de Projeto paralelo convergente..... 63

INTRODUÇÃO

A minha trajetória profissional, de certa forma está ligada ao tema desta pesquisa. Há cerca de trinta anos estou envolvido em trabalhos pastorais entre igreja e instituição de assistência social. Nesta trajetória, convivi com diferentes tipos de famílias com suas características peculiares, seus desafios e interações complexas. Na minha atuação pastoral, uma questão intrigante desde muito cedo me desafiava, compreender as causas da drogadição que atormentava algumas das famílias que estavam sob o cajado do meu sacerdócio.

Como presidente de uma das instituições de assistência social em Brasília filiada à igreja da qual eu pertencia, me incomodava também ver que muitas das crianças atendidas pela instituição, nesse tempo as crianças moravam na instituição, quando na adolescência e juventude se perderam nas fantasias das drogas. Isso era pra mim muito angustiante, que apesar do esforço gigantesco de prepará-las para vida, ainda via muitas delas, ao deixarem a instituição, se perderem nas drogas e dentre elas algumas inclusive perderam a própria vida por causa desse fenômeno. Também na atuação pastoral, testemunhei algumas famílias de classe média perder seus filhos para as drogas, apesar da situação financeira familiar favorável, da dedicação dos pais ou do esforço evangelístico da igreja.

É daí que vem o meu interesse, vou chamar de desafio, em pesquisar esse intrigante tema. Apesar da minha experiência, ainda trago comigo para esta pesquisa uma certeza – existe sim a possibilidade de uma educação preventiva e eficaz no enfrentamento desse problema. No entanto, penso que além de carecer de investigação científica de como esse fenômeno se origina, é premente que se compreenda como a família, escola e instituições de apoio social (igrejas, ONGs e toda

espécies de frentes comunitárias) podem atuar, organizar e apoiar ações conjuntas no enfrentamento do que se tem tornado uma epidemia mundial. Nesses primeiros passos de investigador científico do fenômeno, propus-me neste trabalho, investigar o problema da drogadição a partir das relações entre famílias em vulnerabilidade social, escola e instituição de apoio social.

A família é o primeiro ambiente de aprendizagem, socialização e desenvolvimento da criança e do adolescente, por isso se constitui em um dos microsistemas de maior importância no processo de desenvolvimento das pessoas e na formação dos valores culturais, morais e espirituais que contribuirão na formação da identidade, da personalidade e do caráter. Enrique, Howk e Huitt (2007) definem família como um grupo de pessoas unidas por nascimento, casamento, adoção ou ainda pela residência comum e/ou com aproximação de apego emocional. A família, segundo esses autores, tem várias funções sociais: a própria continuidade do sistema familiar, apoio econômico, educação, socialização e proteção. Além disso, a família tem como objetivos básicos para seus membros a sobrevivência, a autossuficiência econômica e a autonomia. Nesse sentido, Dessen e Polonia (2007) afirmam que família e escola são fundamentais no desenvolvimento evolutivo humano, uma vez que são nesses contextos onde ocorrem a maior parte dos processos que atuarão como forças propulsoras ou inibidoras no seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

É nos ambientes familiar e escolar que crianças e adolescentes passam longos períodos de suas vidas, onde ocorrem mudanças e continuidades. Nesse sentido, Bronfenbrenner (2004) postula que o desenvolvimento acontece nas relações entre pessoa-pessoa, pessoa-ambiente e pessoa-símbolos, a partir de processos proximais dentro de um microsistema, e também nas inter-relações de microsistemas. Essas

inter-relações podem ser diretas, quando a pessoa desempenha um papel, padrão comunicativo ou função em mais de um microssistema em que esta inserida, ou indireta, quando os processos de um microssistema do qual a pessoa não faz parte tem influência sobre o seu desenvolvimento. Isso posto, é importante ressaltar as constantes transformações que os ambientes aqui pesquisados, escolar e familiar, vêm sofrendo ao longo da sua história.

De acordo com Pinto, Amaral e Castro (2011), durante aproximadamente 460 anos, a escola no Brasil esteve sob o controle da igreja por meio dos colégios de jesuítas e de outras ordens religiosas. Nesse tempo, a escola tinha como objetivo a formação do quadro religioso (seminarista), mas também ensinava os filhos de famílias da elite, preparando-os para continuar seus estudos em Portugal. No final do século XVIII, surgem as primeiras escolas públicas, que ensinavam Latim, Grego, Retórica, Filosofia e outras disciplinas, porém a escolha dos professores era por critérios políticos, sendo mal remunerados, e muito deles com pouco ou nenhum preparo pedagógico. Os autores afirmam que, a partir do século XX, os seminários se transformaram em escolas particulares pagas, embora geralmente oferecessem bolsas de estudo para alunos pobres como forma de auferir caráter filantrópico a essas instituições e escapar da tributação.

As poucas escolas públicas eram elitistas e seletivas. Para estudar numa escola pública era preciso fazer prova de admissão e, mesmo assim, a matrícula continuava sob o domínio da iniciativa privada. Paralela a essa escola, por força da Carta Magna de 1937, foi criada uma escola profissionalizante, que atenderia às classes menos favorecidas com treinamento para uma ocupação. A partir da Constituição de 1967, houve uma massificação dos estudos, resultando numa escola com três turnos, salário desvalorizado e professores mal preparados e desmotivados. O resultado desse

processo são as escolas que temos hoje, dividida em: (a) escola particular elitizada, sendo uma moderna empresa de ensino, guiada pelas leis de mercado e que se preocupa tão somente em preparar seus alunos para o ingresso na educação pública superior e (b) pública massificada, muitas de baixa qualidade, que sofre com graves problemas sociais, sobretudo, nessas últimas décadas, com a invasão da violência urbana, principalmente nas periferias dos grandes centros, em razão do avanço das organizações de narcotráfico (Pinto, Amaral & Castro 2011).

Nessa mesma esteira de transformações, Enrique et al. (2007) descrevem que as famílias também sofreram grandes mudanças a partir dos avanços econômicos trazidos pela revolução industrial, com o surgimento de grandes centros urbanos e a entrada da mulher no mercado de trabalho. A organização dessas famílias quanto aos cuidados com seus filhos foi afetada, daí, além da escola, outras instituições passaram a compartilhar o processo educacional das crianças e adolescentes.

A respeito dessa reorganização familiar, as famílias economicamente favorecidas se ajustaram a essa conjuntura, modificando suas dinâmicas, inclusive ao promoverem a educação de seus filhos, revendo, concomitantemente, os horários escolares e de outras atividades de suas crianças e adolescentes tais como: creches, escolas de idioma, de computação, esportes, danças e outras atividades; conciliando horários de trabalho, bem como contratando empregados domésticos (cozinheiras, babás e motoristas) para os auxiliarem nessa agenda familiar. Porém, as famílias de baixa renda, por não terem os recursos financeiros para esse custeio, passaram a depender da filantropia das instituições de assistência social para auxiliá-los na tarefa educacional dos filhos. Vários autores destacam que as famílias, nessa tarefa de educação dos seus filhos, também sofrem com o problema da violência urbana (Dominguez. 2011; Guimarães, Hochgraf, Brasiliano, & Ingberman 2008; Lins, &

Scarparo 2010; Maruschi, Estevão & Bazon 2014). É importante frisar que, independentemente do *status quo*, muitas famílias têm alguns de seus membros envolvidos com a violência urbana, pois tornam-se consumidores de drogas ou protagonistas no mercado de narcotráfico (Cerutti, 2014; Subdrack, 2014; Wagner et al, 2010; Schenker & Minayo, 2005).

De acordo como foi proposto no Modelo Bioecológico por Bronfenbrenner (1994), o desenvolvimento humano é resultado de interações das pessoas com o ambiente ecológico em que estão inseridas, sendo estas relações caracterizadas pela reciprocidade, em que ambiente e pessoas se influenciam mutuamente. De acordo com esse Modelo, o ambiente ecológico é constituído por cinco camadas denominadas de microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema. Cada um desses sistemas será detalhado no capítulo da fundamentação teórica.

Tomando como base o Modelo Biológico, esse estudo teve como objetivo investigar as relações mesossistêmicas entre a família, escola e Instituição de apoio social na prevenção à drogadição. Para tanto, a dissertação foi organizada em cinco capítulos e considerações finais. No capítulo 1, será apresentada a fundamentação teórica e os conceitos de família, escola e instituição de apoio social, optamos por iniciar a dissertação desta maneira, no sentido de familiarizar o leitor desde o início com os pressupostos teóricos e as conceituações que dava sustentação a dissertação.

No capítulo 2, apresentamos a revisão de literatura, descrevendo vários estudos que nos ajudam a compreender como o fenômeno da drogadição tem sido investigado, apontando as relações entre a família, escola e instituições de apoio a partir dos fatores de risco e estratégias de prevenção relacionadas a esses contextos. A partir desses estudos, foram percebidas lacunas nas relações mesossistêmicas entre

esses contextos, que nos levaram a estudar mais a fundo essas relações a partir dos objetivos propostos nesta pesquisa. Alguns desses aspectos foram incluídos ao final deste capítulo.

O terceiro capítulo começa trazendo informações sobre aspectos relacionados ao método misto paralelo convergente adotado no delineamento desta pesquisa. Ainda nesse capítulo, descrevemos os participantes e contextos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de construção de dados e como foram feitas as análises dos dados coletados.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados encontrados. Esses resultados foram subdivididos em três seções: resultados quantitativos, resultados qualitativos e a fusão dos dois resultados. No capítulo 5, discutimos e interpretamos os resultados dos estudos a partir do referencial teórico-metodológico adotado, retomando alguns autores e estudos apresentados na revisão de literatura.

Apresentamos nas considerações finais algumas implicações do nosso estudo, perspectivas para pesquisas futuras e limitações do estudo.

Esperamos que esta pesquisa possa subsidiar propostas de trabalhos interventivos, como terapia familiar, auxiliar em políticas educacionais, escola de pais e frentes comunitárias de prevenção à drogadição, conforme já aconselhava Dominguez (2011). Para o autor, essas estratégias se fazem necessárias para auxiliar as famílias com estilos e práticas parentais de risco no desenvolvimento de seus filhos adolescentes.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O advento da segunda guerra mundial influenciou o cenário da psicologia internacional (González Rey 2002). Houve uma emigração maciça de pesquisadores e estudiosos em psicologia para várias partes do mundo. Entre estes, os alemães da fenomenologia, que caracterizou a *Gestalt*, como é o caso de Kurt Lewin, que foi para os Estados Unidos da América, e de B. Zeigarnik, que foi para a então União Soviética.

Foi neste contexto efervescente de mudanças sócio-histórica-sociais, epistemológicas e na maneira própria de fazer pesquisa em psicologia que Urie Bronfenbrenner elaborou sua teoria. Russo criado nas tradições judaicas, foi naturalizado americano e, desde os seis anos de idade, conviveu com seu pai num ambiente multicultural, tendo contato com diferentes grupos étnicos e culturais durante todo o período de sua formação. Sua graduação em psicologia e música pela Universidade de Cornell, mestrado na Universidade de Harvard e doutorado na universidade de Michigan foram oportunamente influenciados por autores como Kurt Lewin, Ted Newcomb e David Levy, Vigotsky, entre outros (Alves 1979).

Suas inquietações com os modelos epistemológicos vigentes o levaram a construir o Modelo Ecológico a partir de paradigmas sistêmicos. O conceito inovador de Bronfenbrenner (1979) sobre a ecologia do desenvolvimento humano considerou que os humanos não se desenvolvem isoladamente, mas em toda relação que o indivíduo estiver envolvido, na família, na escola ou comunidade. Cada um desses ambientes em constante mudança e multinível, bem como as interações entre esses ambientes, são fundamentais para o desenvolvimento humano.

De acordo com Chagas (2008), a adoção de paradigmas sistêmicos tem implicações na metodologia da pesquisa, uma vez que o pesquisador precisará adotar não somente um conjunto de técnicas, mas considerar toda a conjuntura como um sistema interpretativo, ancorado nos traços pessoais, nas interações e inter-relações dinâmicas e complexas que existem entre as pessoas, objetos e ambientes ecológicos proximais e distais.

Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner: Fundamentação Teórica e Conceituações

O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner apresenta o desenvolvimento humano como resultado de interações das pessoas com o ambiente ecológico no qual estão inseridas. O ambiente ecológico é constituído por cinco camadas ou círculos denominados de microsistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema (Bronfenbrenner, 2004).

Antes de descrever a conceituação teórica dessas cinco camadas do modelo bioecológico, investigaremos como os parâmetros dos paradigmas de pesquisa clássica do desenvolvimento humano no contexto ecológico variavam. Quanto a essas variações, Bronfenbrenner (2004, p. 102-103) apresentou algumas questões fundamentais para investigação: (a) “quais características da pessoa são consideradas pelos investigadores como suscetíveis ao desenvolvimento? (b) ‘como essas características são conceituadas, explícita ou implicitamente, e como esses vários paradigmas diferem a esse respeito?’ (c) ‘como as características da pessoa no Tempo 1 influenciam o desenvolvimento das características subsequentes no Tempo 2?’ e (d) ‘quais propriedades do mundo externas incorporadas ao modelo são susceptíveis de influenciar a direção e o resultado do desenvolvimento humano?’”.

De acordo com Bronfenbrenner (2004), a maioria dos estudos de desenvolvimento humano utilizava como paradigma alguns pressupostos como: o modelo de endereço social, modelo de atributos pessoais, modelo de nicho sociológico e modelo de pessoa contexto. O Modelo de Endereço Social, como descrito em Schwabe e Bartholomai (citado em Bronfenbrenner, 2004), investigava por comparações variáveis que envolviam crianças ou adultos em diferentes ambientes geográficos ou sociais onde elas cresceram ou estavam inseridas, tais como: classe social (áreas rural *versus* urbana), nacionalidades ou grupos étnicos diferentes. Para Bronfenbrenner, esse delineamento era muito simplista e rudimentar por não considerar novos contextos fundamentais do desenvolvimento humano. Bronfenbrenner, então, reestruturou o modelo naquilo que ele denominou de “nova demografia”: “família de pais separados *versus* casados, cuidado no lar *versus* creche, mulheres que trabalham, quantas vezes recasaram, ou pais que passam pouco tempo no cuidado do filho ou nas tarefas de casa, ou residências com e sem microcomputadores” (Bronfenbrenner, 2004, p. 105).

A partir desse novo paradigma, Bronfenbrenner propôs olhar o modelo de endereço social não apenas como um rótulo ambiental, mas a partir da ecologia que o ambiente e seus personagens representam e como contribuem para o desenvolvimento humano, a exemplo de: “o que as pessoas estão vivendo, o que estão fazendo ou como as atividades que ocorrem nesse lugar podem afetar a criança” (Bronfenbrenner, 2004, p. 105). No discurso de Bronfenbrenner, o simplismo dos paradigmas de pesquisa se dava porque, nesse modelo, a pesquisa do impacto no desenvolvimento humano era o mesmo para todas as pessoas viviam naquele ambiente, e não se observava o sujeito distinguindo dos diversos ambientes em que estava inserido, não se considerava características biológicas e psicológicas individualmente e nem se consideravam quais

características da pessoa estavam susceptíveis ao desenvolvimento, ou seja, não se considerava a subjetividade do indivíduo.

Após a análise sistemática dos paradigmas de pesquisa e baseando-se na proposta de Kurt Lewin principalmente no que se diz respeito às categorias de campo-teórico e não apenas de classe-teórica, Bronfenbrenner propôs o conceito de Processos Proximais, onde as pesquisas por critério empírico se atém aos efeitos das influências do ambiente e do organismo sobre o desenvolvimento humano de maneira bidirecional e mútua. “Essas influências proximais surgem do interior ou das características físicas da pessoa, dos objetos e do contexto imediato onde estabelecem relações face a face com outras pessoas” (Bronfenbrenner 2004, p. 108).

De acordo com o autor, o desenvolvimento humano deve ser estudado a partir da interação de quatro núcleos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (Bronfenbrenner, 1979, 2004). A Pessoa é o sujeito biológico ativo que em constante interação com o ambiente em que o fenômeno de continuidade e mudança acontece pelas interações com o ambiente. Nesse sentido,, as características individuais do sujeito influenciam e sofrem influência do seu ambiente social. Características como cor da pele, gênero, *status* social, convicções religiosas, temperamento e outras podem impactar nas interações e nos processos de continuidade e mudanças promovendo ou interrompendo processos de desenvolvimento.

O Processo, na teoria de Bronfenbrenner (1979, 2004) ocupa uma posição central e com maior destaque, pois as mudanças e estabilidades são definidas em termos da relação entre o ambiente e as características individuais da pessoa em desenvolvimento. Para o autor, o desenvolvimento se estabelece através de processos de interações recíprocas e, progressivamente mais complexas, entre organismos humanos

ativos em uma interação pessoas, objetos e símbolos, em um ambiente imediato ou distal em bases regulares de tempo.

No Modelo Bioecológico, outro aspecto importante está relacionado ao ambiente. O ambiente é caracterizado por camadas ou círculos concêntricos denominados de microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema. O microssistema é o contexto ecológico no qual ocorrem os processos proximais entre o organismo e o ambiente por meios de interações diretas e continuadas. É o local dos processos mais internos de comunicação das relações nas famílias, nas escolas, nas instituições e nos grupo de pares tanto com as pessoas que se incluem nestes ambientes, bem como com os objetos e símbolos ali presentes.

Para Bronfenbrenner (2004), as investigações dos processos de desenvolvimento nos microssistemas baseiam-se em quatro tipos de influências: (a) transmissões genéticas das características psicológicas, que eram extensões do paradigma clássico natureza versus aprendizagem, que envolvia comparações de grupos distintos em seus graus de relações consanguíneas; (b) investigação dos efeitos subsequentes do estado físico e psicológico do organismo nos primeiros anos de vida, nascimento prematuro, complicações no parto, temperamento e deficiências físicas, sendo que curiosamente as doenças da fase infantil não eram normalmente investigadas; (c) análise das interações interpessoais, relacionamento e atitudes, em especial dentro da família, os estudos eram limitados as primeiras fase da infância e as outras fases eram apenas consideravam os relatos do participante acerca de si mesmo ou de conhecidos; (d) investigações sobre os efeitos no desenvolvimento humano do ambiente físico imediato, que centravam suas investigações em duas variáveis, nos objetos disponíveis (brinquedos ou material de leitura) e nas estruturas do contexto referentes a barreiras e percursos que efetivaram ou restringiram as atividades.

Bronfenbrenner (1979), propõe que os dois primeiros dois tipos de influências descritos anteriormente, são processos que envolvem o organismo em si e os outros dois incidem nos fenômenos do contexto imediato da criança, esses quatro tipos de influências são microssistêmicas, o ambiente imediato do desenvolvimento das pessoas, onde as manipulações diretas e as comunicações face a face são possíveis. Porém, para o autor existe um diferencial, as influências ocorrem tanto na direção orgânica quanto na ambiental.

No entanto, o desenvolvimento humano ultrapassa a relação do quintal dos microssistemas. As interconexões entre microssistemas foram denominadas por Bronfenbrenner (1979) de mesossistema. O mesossistema diz respeito à relação entre dois ou mais microssistemas que se interconectam processando o desenvolvimento. “O mesossistema compreende as ligações e processos que têm lugar entre dois ou mais ambientes, que contém a pessoa em desenvolvimento... em outras palavras, o mesossistema é um sistema de microssistemas” (Bronfenbrenner, 1999, p. 227), ou seja, as interações do sujeito em sistemas multiambientais é que vai caracterizar o mesossistema. Essa rede relacional de microssistemas, de acordo com Bronfenbrenner possui dois tipos de laços: primário e secundário. O laço primário é aquele no qual o sujeito participa ativamente (e.g. família, escola, instituições, igrejas, clubes, dentre outros), e o laço secundário é aquele onde os sujeitos de outros microssistemas e suas relações interferem no mesossistema. O desenvolvimento da pessoa se modifica ou se estabelece por meio dos processos proximais e se fortalece no diálogo entre os microssistemas interligados na rede do mesossistema

Outro aspecto do desenvolvimento humano na teoria do Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 2004), refere-se às influências dos ambientes ecológicos distais, onde as interações e relações da pessoa são impactadas por contextos em que ela não é sujeito

ativo ou tem papel ou função específica daquele microsistema. A essa relação entre microsistemas, Bronfenbrenner (1979, 2004) denominou de exossistema. O exossistema envolve conexões e processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes ecológicos, onde uma pessoa está diretamente inserida em um microsistema que os demais não fazem parte. No entanto, podem ocorrer eventos que afetam processos em um ambiente imediato que contenha uma dessas pessoas que poderá influenciar outros indivíduos nos demais microsistemas por um dos membros transitando entre diferentes microsistemas.

A quarta camada do Modelo Bioecológico, foi nomeado de macrosistema e diz respeito ao conjunto de valores, crenças, ideologias e costumes que regem a cultura e o *modus vivendis* de uma sociedade. O macrosistema contém e influencia todas as demais camadas do modelo, sendo seu aspecto mais externo. O macrosistema envolve as características dos contextos sociais, culturais e diretrizes específicas para promover o sistema de crenças, recursos, exemplos de intercâmbios, estilos de vida, estruturas, oportunidades e opções de vida e modelos de redes sociais incorporados em todo ambiente de sociedade. “O macrosistema pode ser visto como a arquitetura societal de uma cultura particular, sub-cultura ou outro contexto social maior” (Bronfenbrenner 1979, p. 228).

Por fim, o cronossistema, que é a dimensão temporal, descrita no Modelo Bioecológico, perpassa todas demais camadas do contexto ecológico, O Cronossistema diz respeito tanto ao tempo cronológico, como pode ser também o tempo de exposição a um processo que provoca mudanças e estabilidades, ou mesmo o tempo do curso de vida. O cronossistema é subdividido em três dimensões: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo refere-se à continuidade em relação descontinuidade em episódios contínuos de processo proximal; mesotempo é a frequência periódica de

episódios em intervalos de tempo um pouco maior, tais como dias e semanas; já o macrotempo centra-se nas expectativas de mudança e continuidade em eventos na sociedade muito mais ampla, podendo ser tanto na geração como entre as gerações, isso implica em como elas se afetam e ou são afetadas por processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do curso de vida.

No Modelo Bioecológico, Bronfenbrenner (2005/2011) ainda apresenta dez proposições que nos ajudam a compreender o processo de desenvolvimento humano:

- Proposição I: o desenvolvimento humano não é presumido de forma objetiva e subjetiva exclusivamente como suficiente; (p. 44)
- Proposição II: o desenvolvimento humano acontece em processos de interação recíproca entre um organismo humano biopsicológico em atividade com pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato; (p. 46)
- Proposição III: A forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais são articulados a partir das características da pessoa em desenvolvimento tais como herança genética e do seu contexto imediato ou remoto, no qual os processos ocorrem da natureza dos resultados esperados, das continuidades e mudanças acontecendo ao longo do tempo no período do ciclo de vida no tempo histórico que a pessoa vive; (p. 46)
- Proposição IV: o desenvolvimento intelectual, emocional, moral e social da criança acontecem de forma progressiva de atividades mais complexas em base regular por um período estendido de tempo em sua vida, sendo que essa criança envolvida com uma ou mais pessoas em mútuo apego emocional; (p. 49)

- Proposição V: o forte apego emocional da criança com seus pais as motivam ao interesse e engajamento nas atividades relacionadas ao ambiente físico, social e simbólico imediato que elas são levadas a explorar, manipular, elaborar a imaginação; (p. 49)
- Proposição VI: o estabelecimento e a manutenção de apego emocional entre pais e filhos dependem também do nível de envolvimento com outros adultos que auxiliie, incentive, passe longos períodos de tempo, oferecendo afeto pela criança engajando em atividades conjuntas com ela; (p. 49)
- Proposição VII: não aparece nas traduções para o português e nem no texto original em inglês.
- Proposição VIII: os pais são psicologicamente influenciados pela intensidade da conduta e do desenvolvimento de seus filhos; (p. 52)
- Proposição IX: Ao longo do ciclo de vida, há uma inversão no sentido do processo de apego, no ciclo inicial da família as crianças são beneficiadas pelo compromisso irracional dos pais, e quando os pais envelhecem esses é que se beneficiam desse sentimento de afeto, porém se, entretanto, não existiu apego no início, este pode não ocorrer no final; (p. 52)
- Proposição X: os resultados de pesquisa podem agir como “caos crescente” nas vidas das crianças, dos jovens, das famílias, das escolas, do mundo do trabalho como consequências para o desenvolvimento da pessoa, O caos integra o envolvimento de vários elementos, prefigurando seu papel no modelo bioecológico aquilo que é chamado de “sistemas caóticos”. Esses sistemas são caracterizados por atividade frenética, falta de estrutura, imprevisibilidade nas atividades cotidianas e níveis

exacerbados de estimulação ambiental. A estimulação é elevada quando existe uma ausência de rotina e de estrutura na vida quotidiana. O ambiente é também um local importante para a interrupção dos processos proximais na forma de barulho residencial, excesso de pessoas e configuração das salas de aula (p. 52).

O Microsistema Família

De acordo com Bronfenbrenner (2005/2011), a família é um contexto de desenvolvimento importante, descrita em duas estruturas: uma biparental, podendo ser dois pais biológicos, ou pai/mãe biológico(a) e padrasto/madrasta, e a uniparental, com filhos morando com um dos pais. Outro aspecto que Bronfenbrenner apresenta no seu conceito de família vem da resposta que deu às consequências sociais das alterações na estrutura e no papel da família. Em seu argumento, Bronfenbrenner reconhece que existe um rearranjo nessa estrutura devido ao alto índice de recasamentos, contudo afirma que, na sua posição de pesquisador do desenvolvimento humano, sua opinião é que se deve observar a família pela sua funcionalidade, e que a família é a base estrutural mais eficiente em todos os aspectos de sustento e educação dos seres humanos, sendo o meio mais econômico e eficaz de execução dessa tarefa educacional.

Nesse sentido, o autor aponta que “a família é tão popular porque combina o máximo de desafios com o máximo de oportunidades” (Shaw, citado em Bronfenbrenner, 2005/2011, p. 266), e ainda que a família não é apenas uma estrutura para satisfação dos impulsos sexuais humanos ou um contexto para capacitar crianças a aprender andar, falar e estudar, mas sobretudo um ambiente ecológico de socialização tanto do adulto como da criança, para que ambos possam servir a comunidade e/ou à sociedade. Logo, investigar a família pressupõe considerar: (a) pais separados *versus*

casados, (b) cuidado no lar *versus* creche, (b) mulheres que trabalham fora de casa *versus* as que cuidam dos trabalhos domésticos, (c) separados *versus* os que nunca se separaram, (d) quantas vezes recasaram, (e) pais que passam pouco tempo no cuidado do filho ou nas tarefas de casa e (f) residências com e sem microcomputadores.

Ao investigar a família na perspectiva de sua funcionalidade, conforme proposto por Bronfenbrenner, podemos ponderar que, se os sujeitos do ambiente familiar, ao longo da história, estão nesse processo de mudanças e continuidade, o ambiente familiar também percorre o mesmo trajeto de mudanças e continuidades. Seguindo nessa trilha e, de acordo com Oliveira (2012), as famílias vêm sofrendo diversas transformações desde as primeiras décadas do século XX, embaladas por diversos fatores como: duas guerras mundiais, a maior inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho, introdução do controle de natalidade com a chegada das pílulas anticoncepcionais e o uso da camisinha, divórcio, movimento *hippie* com a liberdade sexual, movimento feminista, movimento LGBT, avanços tecnológicos, entre outros fenômenos. Todavia, conforme descreve a autora, apesar das alterações nos arranjos familiares, a família continua sendo o principal ambiente ecológico no desenvolvimento dos indivíduos.

Nesse cenário, Pratta e Santos (2007) descrevem que, nos arranjos da família brasileira até meados dos anos 1960, predominou a família tradicional nuclear, em que homens e mulheres tinham papéis específicos social e culturalmente estabelecidos. O homem era o provedor, o chefe da casa e exercia autoridade sobre todos os demais membros da família. A mulher, por sua vez, era a cuidadora do lar, ficando com a responsabilidade das tarefas relacionadas à casa e à educação dos filhos. Nesse modelo, os pais tinham controle absoluto sobre os filhos e faziam altas exigências quanto ao respeito às normas da casa, que eram baseadas nos princípios vinculados à moralidade religiosa, ideários patrióticos e higienismo médico. No entanto, ainda conforme Pratta e

Santos (2007), com os avanços industrial e tecnológico, o mercado foi absorvendo a mão de obra feminina e isso provocou uma revolução no contexto familiar.

Portanto, conforme Pratta e Santos (2007), essa nova estrutura de mercado de trabalho provocou uma nova concepção, no seio familiar, denominado de família igualitária. Essa configuração ocorre a partir da remuneração do trabalho feminino, que quebrou o dualismo conjugal de um provedor e uma cuidadora. Nessa nova organização, os custos da vida familiar, as tarefas domésticas e a educação dos filhos ficaram divididos entre o casal, porém tarefas domésticas e educação dos filhos ainda recaem com maior peso sobre as mulheres, e elas precisam conciliar sua vida profissional e doméstica.

Essas mudanças na descrição de Gomide (2009) tiveram como protagonistas duas revoluções feministas; (1) a liberdade sexual e os métodos anticonceptivos e (2) a entrada da mulher no mercado de trabalho remunerado, com o que a mulher passa a assumir duplo papel, de cuidadora e de provedora. Esse protagonismo veio redefinir a estrutura das organizações familiares. Diante desse cenário de mudanças que ocorreram ao longo da história, Gomide apresenta as famílias com as seguintes configurações: (a) família nuclear composta por pai, mãe e filhos, com papéis mais igualitários, (b) famílias mononucleares constituídas por um dos genitores, podendo ser de mães solteiras com produção independente natural ou por inseminação, (c) casais homossexuais com ou sem filhos por adoção, barriga de aluguel ou doação de esperma e (d) famílias de recasamentos com filhos oriundos da união anterior e da nova relação conjugal.

Nas classes mais desfavorecidas é comum a existência das chamadas famílias estendidas, constituídas por mães, avós, tios e sobrinhos, ou seja, as famílias mais pobres não se constituem como núcleo e sim como rede, com várias

ramificações, por via de regra através da família consanguínea da mulher (Gomide 2009, p 26).

Nesta última década, a família tem sido investigada, mormente a partir de uma diversidade de conceitos que tipifica e caracteriza suas organizações, arranjos, estilos e práticas parentais (Faco & Melchiori, 2009; Gomide 2009; Enrique et al. 2007; Pratta & Santos 2007; Prust & Gomide. 2007).

Para Petzold (1996, citado em Faco & Melchiori, 2009), que pesquisou a família nos quatro sistemas do Modelo Biológico de Bronfenbrenner, (a) macrosistema, (b) mesossistema, (c) exossistema e (d) microsistema, existem aproximadamente catorze variáveis para se caracterizarem famílias, a exemplo de: casais casados ou não, partilha ou separação de bens, morar juntos ou separados, dependência ou independência financeira, com ou sem crianças, filhos biológicos ou adotivos, genitores morando juntos ou separados, relação heterossexual ou homossexual, cultura igual ou diferente.

A partir dessas categorizações de família e de outras variáveis combinadas, é possível encontrar, de acordo com Petzold, em torno de 196 tipos de famílias. Ainda conforme esse autor, a família corresponde a “um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações intergeracionais” (Petzold citado em Faco & Melchiori, 2009, p.123). Outra conceituação interessante é a proposta por Enrique et al. (2007), que consideram a família como um grupo de pessoas unidas por nascimento, casamento, adoção ou ainda pela residência comum e/ou com alguma aproximação de apego emocional. Esse é conceito de família adotado nesta pesquisa.

Entre as variáveis associadas à família, vários estudiosos destacam os estilos e práticas parentais: Carvalho e Silva (2014); Cunha, Soares, Veríssimo e Matos (2015); Gomide (2009); Guimarães, Hochgraf, Brasiliano e Ingberman (2008) e Yasmin, Kiani e Chaudhry (2014), entre outros. Esses autores utilizaram em seus trabalhos,

principalmente, a teoria de Maccoby e Martin (1983), que tem sua origem na teoria de Baumrind (1966). Essa teoria afirma que os pais mais eficazes são aqueles que têm uma abordagem autoritativa de disciplina, os quais são capazes de atender às necessidades de seus filhos, respondendo e apoiando, porém exigindo bom comportamento dos filhos. Para isso, atuam de forma firme, justa e consistente em suas regras previamente estabelecidas. Essa teoria desenvolvida por Maccoby e Martin (1983) propõe quatro estilos de socialização baseados em duas dimensões: (a) exigência, em que os pais controlam, supervisionam, mantêm autoridade de forma assertiva, exigindo dos filhos maturidade e estabelecendo limites; (b) responsividade, que diz respeito ao grau de afeto, aceitação, apoio e comunicação que os pais oferecem aos seus filhos.

Desse modo, Maccoby e Martin (1983) apresentam quatro estilos parentais que podem ocorrer de acordo com o grau de interação que essas dimensões possuem nas atuações parentais. Os estilos são: (a) autoritativo – os pais apresentam alta exigência e alta responsividade; (b) negligente – baixa exigência e baixa responsividade; (c) indulgente – baixa exigência e alta responsividade e (d) autoritário – alta exigência e baixa responsividade. Isso já era basicamente o que Bronfenbrenner utilizava como estrutura (exigência e apego emocional) para definir o monitoramento parental na pesquisa que fez comparando o processo de desenvolvimento humano entre famílias da União soviética e dos Estados Unidos.

O Microssistema Escola

Dessen e Polonia (2007) relataram que, para além da percepção de que a família é a primeira fonte de socialização, protagonizando a intermediação entre as normas culturais, os processos de desenvolvimento humano também ocorrem em outros microssistemas que atuam em conjunto com o contexto familiar. O outro microssistema

de fundamental importância no desenvolvimento humano apresentado pelas autoras é a escola. Conforme descreveram as autoras, a escola é o local onde a criança, ao interagir com outros atores de diversos microsistemas, promove em si e no outro transformações que a capacitam ou a vulnerabilizam durante a aprendizagem. De acordo com Souza (2009), cabe à escola a tarefa da transmissão curricular do saber acadêmico formalmente instituído. A escola tradicionalmente é reconhecida como instituição detentora do saber, logo, a partir dela, o processo educativo desenvolvido tem por finalidade a socialização do conhecimento.

Na teoria de Bronfenbrenner (1979), a escola compõe um dos microsistemas, onde a criança lida diretamente com pessoas importantes para seu desenvolvimento, como colegas, amigos, professores e funcionários. É nesse cenário que os estudantes vivem sua vida diária rumo à construção do aprendizado, constituindo-se sujeito autônomo. A escola, além das relações internas, também mantém conexões laterais com pais e famílias e, assim como outras relações, positivas ou negativas, com a comunidade. Nessas interações, conforme Abramovay e Rua (2002), a escola tem de saber lidar com outros problemas além das questões disciplinares, do baixo rendimento e da falta de recursos financeiros. Atualmente a escola depara com o problema da violência, que, nestas últimas décadas, com o tráfico, vem se agravando e se transformando em grave problema social.

No que se refere aos problemas do ambiente escolar, Maywon, Sharkey e Paker (2013) fizeram uma pesquisa com alguns administradores, professores e outros funcionários de várias escolas dos Estados Unidos que adotaram uma variedade de políticas disciplinares, todas com o objetivo de reduzir a violência, drogadição e outros problemas, tendo por objetivo incrementar a segurança na escola e em seus arredores.

Um grupo adotaram o método punitivo baseado na tolerância zero, e outros em lideranças baseadas nos estilos parentais de Diana Baumrind.

A pesquisa demonstrou claramente que alguns aspectos do ambiente escolar têm ligação direta com o comportamento pró-social ou antissocial dos seus estudantes adolescentes. Primeiro, a pesquisa mostra que um ambiente escolar seguro e positivo leva a resultados positivos para estudantes, incluindo resultados acadêmico, social e emocional. Segundo, que as escolas que aplicaram métodos do ponto de vista punitivo, sobrepondo políticas de tolerância zero para maus comportamentos do aluno, não foram efetivas na redução dos problemas enfrentados por ela. E, por fim, as escolas que optaram por uma abordagem mais individualizada, aplicando estilos de liderança disciplinar baseados no conceito de estilos parentais obtiveram resultados mais positivos diante dos fenômenos desviantes no ambiente escolar.

Gil, Ashton e Algina (2004) pesquisaram escolas públicas e particulares acerca de valores comuns e desempenho acadêmico, tendo como base as dimensões exigência e responsividade do modelo autoritativo de estilo parental de Baumrind. A pesquisa tinha por finalidade investigar, a partir de uma liderança autoritativa, valores comuns e apoio social compartilhados em relacionamentos de aluno-professor.

Os estudos revelaram que, nas escolas com exigência e responsividade, os valores comuns predisseram efeitos consideráveis nas medidas afetivas e de exigências com seus alunos, que, em resposta, apresentaram prazer em estar na classe, gosto pela escola, motivação intrínseca, confiança nos professores, habilidades na resolução de conflitos, comportamento e motivações pró-sociais nos níveis escolar e individual. Os estudantes de escolas com altas demandas acadêmicas e alta capacidade de resposta têm alto controle interno, alto envolvimento e alto desempenho acadêmico semelhantes aos das crianças de pais autoritativos.

Ainda de acordo Gil et al. (2004), na liderança autoritativa, há um clima escolar acolhedor e responsivo e os professores sempre estão interessados nos estudantes, prestam bom ensinamento, e a maioria dos professores está disposta a escutar o que o aluno diz. Os alunos, por sua vez, se dão bem com os professores e não se sentem presos por eles na sala de aula, acham que a disciplina é justa e que o espírito escolar é muito bom. A pesquisa revelou resultados psicossociais positivos, tais como: (a) enfrentamento adaptativo, (b) comportamento saudável, (c) capacidade de adiar gratificação, (d) disposição de assumir apenas riscos razoáveis, (e) maior busca de informações e (f) autoconfiança e resistência a distúrbios emocionais. Por fim, os autores concluíram afirmando que a liderança autoritativa na educação oferece uma solução para o debate da eficácia escolar sobre desempenho acadêmico, valores disciplinares e motivação pró-social.

McIntosh, Fisher, Kennedy, Craft, e Morrison (2012) sugeriram que o impacto das abordagens punitivas não é eficaz na redução da violência e de outros problemas no ambiente escolar, em parte porque essas estratégias fazem estudantes sentirem-se desconfortáveis, incompreendidos e visados pela equipe escolar. Por outro lado, Skiba, Shure, Middleberg e Baker (2011) discutem métodos alternativos de disciplina, que são mais eficazes para reduzir a violência e os problemas escolares desencadeados pela indisciplina, como, por exemplo, o programa de Comportamento Positivo da Escola Intervenções e Apoios (SWPBIS).

Esse programa é um grupo de três sistemas para apoiar a gestão escolar na prevenção do comportamento desafiador e também para dar suporte extra àqueles que ainda precisam desses esforços de prevenção. São eles: (1) treinamento de Aprendizagem Emocional Social (SEL), que é um método de disciplina alternativa que ensina estudantes a ser empáticos, tomar decisões razoáveis e ser eficazes ao interagir

com outras pessoas; (2) Justiça Restaurativa (JR), que tem como objetivo a reparação de relacionamentos e de danos causados por uma pessoa a outra, que consiste em responsabilizar o infrator por suas ações; e (3) Permitir Vítimas Expressarem Sentimentos (PVES), que torna mais fácil as pessoas ofendidas falarem para o infrator sobre as ocorrências e seus sentimentos. Todas essas três alternativas apresentaram evidências de diminuição de má conduta nas escolas. O programa tem sido eficaz por causa de sua capacidade de desenvolvimento positivo para ambas as partes: (a) apoiar estudantes na manutenção de altas expectativas e (2) dar suporte à gestão escolar, que impõe regras de forma democratizada. Todas as ações desse programa estão organizadas nas características associadas ao estilo de disciplina autoritativo (Skiba, Shure, Middleberg & Baker 2012).

Pettigrew, Miller-Day, Ju Shin, Hecht, Krieger e Graham (2013) fizeram um estudo observacional do comportamento de professores e alunos durante a implementação de um currículo de prevenção ao uso de drogas em 25 escolas, no meio-oeste americano. Os autores perceberam que os professores apresentavam diferentes estilos de ensino e de interação com os alunos, e que esses estilos produziam efeitos no clima de sala de aula e na aprendizagem preventiva. O treinamento de liderança dos professores se baseava no estilo parental de Baumrind, e os instrutores ofereciam currículo dentro de um estilo particular, autoritativo, e que este estilo é importante para que os professores interajam com seus alunos de forma padronizada. Nos resultados com professores mais passivos, os alunos tendiam a ser desconectados ou desatentos e, no caso dos professores ativos, que coordenavam bem o tempo de aula, os alunos tendiam a ser mais atenciosos e participativos. Nisso ficou evidente que o modelo autoritativo promove melhores ações pró-sociais nos alunos adolescentes.

O Microsistema Instituição de apoio social – IAS

Mesgravis (1976) descreve a situação das crianças indesejadas, que sempre receberam tratamento cruel e dramático. De acordo com a autora, os povos primitivos praticavam o infanticídio e, a partir dos romanos, com noção de civilização e de cidadania, houve uma pequena mudança; não mais praticavam o infanticídio, mas havia abandono ou venda para o mercado escravo dessas crianças.

Para Mesgravis, a partir do avanço do cristianismo, se desenvolveu uma profunda consciência social de valores éticos, tendo a preservação da vida como dever sagrado. A situação passou a ser tratada de forma religiosa e filosófica, responsabilizando-se todo cristão pela vida dos desvalidos e enjeitados.

Com a urbanização por volta da Idade Média, os habitantes das cidades se organizaram em confrarias, irmandades e corporações para dar solução ao grave problema de crianças abandonadas nas ruas, vítimas de fome, frio ou devoradas por cães, porcos e outros animais que circulavam pelas cidades. Diante dessa situação, governos provincianos criaram a “roda”, um dispositivo cilíndrico mecânico de madeira que era posicionado nos muros dos mosteiros, onde as crianças e doações eram colocadas de forma anônima (Mesgravis 1976).

No Brasil, a ideia da “roda” chegou através da Igreja Católica por volta do século XVII, sendo instaladas nos mosteiros em Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, conhecida como a “roda dos expostos”. A primeira instituição de apoio social (IAS) no Brasil foi a Santa Casa de Misericórdia, criada oficialmente em 1824, na cidade de São Paulo (Schach 2015). Atualmente, com os avanços trazidos pelas revoluções industrial e tecnológica e com o uso da mão de obra feminina, que promoveu diversas mudanças na organização familiar, a educação e a socialização de crianças ganhou novos

contextos e vulnerabilidades. A atuação das IAS foi se adaptando para poder atender às necessidades de assistência social considerando a nova organização social e cultural.

A respeito dessa mudança, Enrique et al. (2007) dizem que as famílias economicamente favorecidas se ajustam a esse ambiente e promovem a educação de seus filhos, organizando os horários escolares e outras atividades de suas crianças e adolescentes (creches, escolas de idioma, computação, esportes, danças e outras) a seus horários de trabalho, além de contratarem empregados domésticos (cozinheiras, babás e motoristas) para os auxiliarem nessa agenda familiar. Porém, famílias de baixa renda, que não dispõem de recursos financeiros para esse custeio, dependem das instituições de assistência social para auxiliá-los na tarefa educacional de seus filhos.

Alguns autores, como Gonçalves e Paiva (2017), Piffer (2017), Teixeira (2009) e Tomaschewski (2007), conceituam assistência social como a ação de instituições públicas ou privadas que dão suporte complementar às famílias que, por motivos de trabalho ou vulnerabilidade socioeconômica, carecem de rede de apoio e proteção social para além das ajudas de vizinhos e conterrâneos. Essa confraria do bem atua em famílias que necessitam de assistência e apoio na sua função de reprodução social e proteção aos seus membros, crianças, adolescentes, jovens e idosos. Normalmente, segundo esses autores, trata-se de famílias chefiadas por mulheres que trabalham durante o dia, às vezes longe de suas casas, para sustentar sua família. Via de regra, são jovens mães solteiras, viúvas, separadas ou divorciadas, que têm dificuldade em desempenhar a dupla função de provedora e cuidadora. Também carecem de assistência social as famílias biparentais em situação de pobreza, em que os dois, pai e mãe, exercem a função de provedores, não tendo tempo para o cuidado de seus filhos e idosos.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo se divide em três subseções que vão tratar de alguns estudos sobre o tema de prevenção e fatores de risco à drogadição: (1) fatores de risco e prevenção da drogadição no microssistema familiar; (2) fatores de risco e prevenção da drogadição no microssistema escolar; e (3) relações mesossistêmicas entre família e escola como fator de prevenção. Foi feita uma investigação de como o fenômeno se relaciona com os diferentes tipos de arranjos familiares, estilos e práticas parentais, assim como estilos e práticas nas escolas e instituição de apoio social.

Nessa tarefa de investigar o processo preventivo à drogadição nas relações mesossistêmicas entre família, escola e instituições de assistência social, acolhemos como conceito do fenômeno de drogadição, o que foi elaborado por Lins e Scarparo (2010), que entende que a drogadição envolve “toda sociedade adoecida ou dependente direta ou indiretamente, seja no consumo ou na produção e ou distribuição de drogas”.

A maioria dos problemas relacionados ao uso de drogas de acordo com alguns autores, normalmente começa na adolescência, devido à vulnerabilidade presente nessa faixa etária (Faria Filho, Queiros, Medeiros, Rosso & Souza, 2015). Diversos fatores, tais como: aspectos interpessoais, culturais, biológicos, psicológicos, estresses familiares, grupos de influências, estilo parental de risco, desestruturas físicas e psicopedagógicas nas escolas, professores despreparados, entre outros, receberam destaque como causa da vulnerabilidade, conforme percebido na revisão de literatura dessa pesquisa (Andrade, Andrade & Souza 2015; Carvalho & Silva 2014; Cerutti et al., 2014; Maruscki et al., 2014; Maywon et al., 2013; Rodrigues & Teixeira (2011); Soto et al., 2017; Toni & Silvares 2013; Gomide 2011; e Lins & Scarparo 2010).

Além desses fatores, a própria adolescência, por ser uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, traz consigo grandes mudanças no corpo e na mente, que em si já expõem o indivíduo diante de complexos e estressantes questionamentos. Além do mais, a adolescência também é o tempo em que o indivíduo terá que tomar decisões importantes, com desdobramentos em sua trajetória e curso de vida, entre as quais: orientação sexual, desenvolvimento profissional, vinculamento afetivo mais duradouro, adesão religiosa.

Segundo o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime – UNODC (2011), a adolescência vai de 10 a 24 anos de idade, dividindo-se em três fases: (1) a primeira, de 10 a 14; (2) a segunda, de 15 a 19; e (3) a parte final, 20 a 24 anos de idade. Esse período é marcado por transformações, como: “(a) biológicas da puberdade à maturidade sexual para reprodução; (b) psicológico de padrões cognitivos e emocionais da infância à idade adulta; (c) emergência do estado de infância de dependência socioeconômica total a um de independência relativa” (UNODOC, 2000, p. 11). Essas mudanças exigem grande esforço por parte do indivíduo para compreender as transformações cultural, física, mental, emocional e social no processo de desenvolvimento do seu ser físico, psicológico e social.

Anna Freud (citada em Oliveira e Egry, 1997) denominou a adolescência como o período de maior importância na formação do caráter do sujeito. Ela afirma que a adolescência é o estágio do desenvolvimento caracterizado por períodos de grandes transformações e a fase em que mais se sofre influências do ambiente. Neste mesmo sentido, Sudbrack, Conceição e Ramos (2014) apresentam a adolescência como período que envolve muitas decisões importantes no curso da vida, sendo, ao mesmo tempo, um período de grandes mudanças físicas e mentais.

Apesar disso, atualmente, muitos adolescentes estão inseridos em microsistemas eivados de problemas da drogadição. A questão preocupante é a vulnerabilidade desses indivíduos, nessa fase do desenvolvimento, frente à exposição crescente e descontrolada de consumo, produção e tráfico de drogas. Hoje em dia, esse fenômeno — drogadição — e seus desdobramentos já são considerados, em escala mundial, um grande problema social e de saúde. Conforme as autoras, é impossível conceber uma sociedade sem drogas nos dias atuais, portanto é importante que os educadores entendam que é de sua responsabilidade promover ações preventivas na construção de uma sociedade mais bem preparada para enfrentar os problemas gerados pela aumento da oferta e da demanda do uso de drogas.

O uso de drogas ganhou destaque nas últimas décadas do século XX. De acordo com estatísticas da UNODOC (2014), em 2012 estimou-se que entre 162 e 324 milhões de pessoas eram usuários de algum tipo de droga ilícita, o que corresponde de 3,5% a 7,0% da população mundial na faixa etária entre 15 e 64 anos.

A Fiocruz (2013) revelou que existem, nas capitais do Brasil e no Distrito Federal, cerca de 370 mil usuários regulares de *crack*, com consumo médio de 16 pedras de *crack* por dia. Ainda segundo a mesma pesquisa, alguns dados relevantes são apontados: 80% destes usuários são do gênero masculino, 80% usam droga em local público, 80% são negros, 65% fazem "bicos" para sobreviver, 60% são solteiros, 40% vivem nas ruas, 40% estão no Nordeste, 30% das usuárias do gênero feminino já fizeram sexo para obter a droga e 10% das ouvidas estavam grávidas.

Outro fator importante sobre drogadição é o consumo de álcool. O II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (INPAD, 2012) divulgou que, no Brasil, o número de dependentes de álcool é estimado em 11.7 milhões de pessoas, sendo que 20% dos adultos que mais bebem ingerem cerca de 60% de todo o álcool consumido no

país. Dos 4.607 moradores dos 149 municípios brasileiros pesquisados, 54% afirmou consumir álcool, dos quais 52% são mulheres e 48%, homens. A pesquisa ainda revelou que 9% são menores de idade.

No Distrito Federal, o VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio das redes pública e privada feito com amostra de 2.425 estudantes, com 1.634 da rede pública de ensino e 791 da rede particular, revelou que 31,6% dos estudantes se referiram ao uso de alguma droga (a pesquisa não incluiu álcool e tabaco) em algum momento de sua vida, 13,5% no último ano e 6,1% no último mês, sendo 13,1% desses estudantes da rede pública e 14,6% da rede particular (INPAD, 2012).

Diante dessas estatísticas, pesquisamos diversos trabalhos que tratassem de fatores de risco e de prevenção nos microssistemas da família, escola, instituições de apoio social e suas inter-relações. Deparamos, no entanto, com um problema de pesquisa: a maioria dos autores, até mesmo os que utilizaram o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, não se aprofundou em suas pesquisas tendo a relação mesossistêmica como lente para compreender as inter-relações, as dinâmicas interacionais, que podem vulnerabilizar ou proteger os adolescentes nos diferentes microssistemas frente ao fenômeno da drogadição.

Esses mesmos autores elencaram diversos fatores de risco/proteção que, na estrutura do modelo Bioecológico, podem ser conceituados como dinâmicas interacionais, contudo as pesquisas não contemplaram as relações mesossistêmicas, delimitando suas investigações a cada um dos microssistemas. Diante desse problema, o presente trabalho, com base na teoria do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (2004), se debruçou na busca de compreender a hipótese dos fatores de risco e prevenção a partir de relações mesossistêmicas.

Fatores de Risco e Prevenção à Drogadição no Microsistema Familiar

A drogadição é um fenômeno que tem sido alvo de muitas pesquisas, a exemplo de Schenker e Minayo (2005), Furtado (2009), Toni e Silvaes (2013), Carvalho e Silva (2014), Cerutti, Ramos e Argimon (2015). Esses pesquisadores elencaram os seguintes fatores de risco para o uso de drogas na adolescência relacionados ao microsistema família:

- (a) Paternidade pouco afetiva, ausência de vínculos entre pais e filhos, relação mãe/filho com fraco vínculo afetivo, sofrimento psicológico no afeto materno desencadeando um monitoramento fragilizado;
- (b) Práticas parentais com disciplinas inconsistentes, permissividade e/ou autoritarismo, com fraca afetividade ou a falta dela;
- (c) Disciplina relaxada e monitoria negativa da mãe;
- (d) Abuso físico por parte do pai;
- (e) Comportamento moral negativo dos pais;
- (f) Desrespeito aos pais, colegas e autoridades;
- (g) Dificuldade para concluir tarefas;
- (h) Excitabilidade e/ou descontrole emocional;
- (i) Agressões físicas, se contrariado;
- (j) Problemas psiquiátricos, se existir alguma predisposição;
- (k) Compensação da ausência parental com presentes materiais.

Outro aspecto importante associado aos fatores de risco foi mencionado por Furtado (2009) e diz respeito aos diferentes tipos de arranjos familiares: famílias monoparentais, casais homossexuais, recasamentos, maternidade/paternidade na adolescência, paternidade ou maternidade com permanência na casa dos pais (avós) após o nascimento dos filhos. Essas tipologias combinadas com as práticas parentais

citadas anteriormente podem provocar um aumento na crise de identidade dos adolescentes por conta da confusão de papéis na família, o que traz implicações para o estabelecimento e reconhecimento de limites.

Furtado (2009) assinala ainda que, para uma família se manter saudável, é de suma importância à definição clara dos limites. A autora ainda afirma que, quando os pais se posicionam como referência de autoridade, os filhos desenvolvem alta autoestima e isso é uma das principais fontes de autonomia para o adolescente.

Nesse sentido, Willhelm, Cabral, Steiger, Silva, Ugarte e Almeida (2015), que pesquisaram como as atitudes parentais afetam o desenvolvimento do adolescente inibindo ou estimulando o comportamento de risco, os resultados do estudo revelaram que: (a) filhos com menor supervisão ou suporte dos pais têm maior tendência de usar álcool na adolescência, (b) adolescentes que faltam às aulas sem o conhecimento dos pais e que fazem menor número de refeições com a família também são mais tendenciosos ao uso de álcool. Na mesma pesquisa, os autores observaram que pais tolerantes ao uso de álcool dos filhos e que igualmente são consumidores abusivos são fortes influências para uso abusivo e arriscado de bebidas alcoólicas. Outro fator relevante que os autores destacaram é que a maioria desses pais tinha conhecimento que seus filhos, além do uso abusivo do álcool, eram usuários de algum tipo de droga ilícita.

Na mesma linha de pesquisa, Batista (2016) afirma que o estilo parental relacionado com alcoolismo paterno, comportamento moral negativo, negligência e abuso físico é fator com alto índice de risco à drogadição, principalmente pela inabilidade parental em desempenhar bem o papel de cuidador, que garanta a segurança emocional e física dos adolescentes no ambiente familiar.

Soto, Rozica e Cunha (2017) pesquisaram as características socioeconômicas de famílias de usuários de *crack* no Brasil e, segundo eles, a maioria é oriunda de famílias

uniparentais do sexo feminino ou com vários “casamentos” e baixa escolaridade. Quanto a isso, Bronfenbrenner (2004) afirma que filhos de mães solteiras com baixa escolaridade estão mais vulneráveis. De acordo com Soto, Rozica e Cunha, habitualmente a mãe é a principal figura de referência de autoridade quando há ausência paterna no lar, havendo frequentes variações de regras e concessões, que mudam conforme cada novo arranjo familiar causado pelas constantes uniões/separações. A pesquisa de Soto et al. ainda revelou que há distanciamento afetivo entre pais/filhos, disciplina severa e/ou inconsistente, agressividade e desatenção aos comportamentos dos filhos. A relação parental está baseada na permissividade dos pais e é caracterizada por falta de limites e orientação entre o que pode e o que não pode, bem como entre o certo e o errado nos valores familiares.

Outra questão relacionada ao fenômeno da drogadição diz respeito ao problema da reincidência. Maruscki, Estevão e Bazon (2014) aplicaram o Inventário de Nível de Serviço para Jovens/Gestão de Caso (YLS/CMI) e identificaram como causa de alto nível de reincidência na drogadição os seguintes fatores em monitoramento parental deficitário: tempo/livre dos filhos, adolescentes que mantêm relação com grupos de pares de risco e que são afetados pela situação familiar e parental desfavorável. Na pesquisa, foi identificado que adolescentes de famílias com essas características utilizaram o tempo livre e a remuneração de subemprego para consumo de drogas e álcool. No entanto, a prevenção ao fenômeno da drogadição no microsistema da família também tem sido alvo de pesquisas.

Martínez e García (2008) pesquisaram famílias brasileiras, investigando a influência dos diferentes estilos parentais na socialização relativamente à internalização de virtudes, manutenção dos valores familiares e autoestima nos adolescentes. Foram cinco os valores e virtudes analisados: valores universais, benevolência, conformidade,

tradição e segurança. Os adolescentes de famílias autoritativas deram maior resposta positiva do que os adolescentes de famílias negligentes e autoritárias, porém não houve diferenças entre adolescentes de famílias indulgentes quando comparadas às de estilo autoritativo.

Martínez, Fuentes, García e Madrid (2013) também estudaram o uso de drogas entre adolescentes na Espanha. A drogadição é considerada atualmente um grave problema de saúde pública, e o trabalho de prevenção a essa situação tem requerido da sociedade acadêmica espanhola pesquisar e conhecer os diferentes aspectos que estão influenciando esse consumo. Os autores afirmam que muitos problemas de saúde física, psicológica, desempenho no trabalho, comportamento escolar perturbador e delinquência juvenil estão diretamente relacionados ao uso de drogas.

Na pesquisa realizada pelos autores, as estratégias educacionais parentais relacionadas às dimensões de exigência e responsividade têm se apresentado como o melhor fator de prevenção. Na dimensão exigência, os pais usam do controle, supervisão e manutenção da posição de autoridade com seus filhos, e, na dimensão da responsividade, eles mantêm alto grau de afeição e aceitação de seus filhos, dando-lhes apoio. As dificuldades são sempre resolvidas através de diálogos racionais. Os autores pesquisaram os fatores de prevenção e riscos ao uso de drogas na adolescência nos quatro estilos parentais (autoritário, autoritativo, indulgente e negligente) e obtiveram os seguintes resultados: o estilo de socialização indulgente apresenta fatores preventivos para o uso de substâncias em adolescentes espanhóis; adolescentes com criação indulgente consomem menos substâncias, como álcool, tabaco e maconha do que aqueles criados em práticas parentais autoritárias. Nessa pesquisa, ficou demonstrado que adolescentes criados com os estilos autoritário e negligente não apresentaram

diferenças significativas no uso de substâncias se comparados àqueles criados com o estilo permissivo indulgente.

Quanto ao uso de substância psicoativa, o que se percebeu foi que adolescentes de lares autoritativos apresentaram comportamentos muito próximos aos adolescentes de lares indulgentes, e o consumo de drogas nos adolescentes educados de forma negligente é próximo ao dos educados com estilo autoritário.

Gomide (2011) demonstra que a monitoria positiva é fruto do envolvimento dos pais com os filhos numa relação que propicie um ambiente de escuta e disponibilidade para ajudá-los em suas necessidades e resolução de problemas. É uma prática em que estão envolvidos afeto, determinação de limites e supervisão das atividades da criança. Gomide ainda afirma que essas práticas parentais inibem nos filhos o desenvolvimento de comportamentos antissociais.

Nessa mesma esteira, estudos realizados por Macedo, Kublikowski e Berthoud (2006) e Cerutti (2014) abordam valores paternos positivos no desenvolvimento de adolescentes. As pesquisas apontaram estilos parentais democráticos/autoritativos que obtiveram bons resultados nas imagens positivas que transmitiram aos filhos. Os autores também abordaram a importância da participação da comunidade nesse processo estratégico de promover valores positivos nos adolescentes.

Cerutti (2014) fez uma revisão sistemática de artigos sobre a relação entre pais e filhos e a prevenção ao uso de drogas. A autora analisou 146 artigos encontrados nas bases de dados Web of Science, MedLine, Gale e Science Direct, que foram publicados entre os anos 2008-2014. Com relação à amostra, os estudos investigaram 34.688 pessoas de diferentes regiões do mundo: Europa, Ásia, Oceania, América do Norte, América Central e América do Sul. Esses participantes tinham idade entre 10 e 22 anos. A autora concluiu que os relacionamentos de proximidade entre pais e filhos, os padrões

de comunicação, regras claras, monitoramento e orientação dos pais sobre as consequências do uso de drogas são alguns dos principais fatores de proteção.

Fatores de Risco e Prevenção à Drogadição no Microsistema Escolar

Outro aspecto importante dos fatores de risco para adolescentes tem a ver com as relações com pessoas envolvidas com drogas lícitas ou ilícitas em ambientes familiares e nas escolas, conforme descrito por Schenker e Minayo (2005). Elas chamam a atenção para o fato de que, embora as escolas sejam locais de transformações positivas, podem também ser locais em que os adolescentes recebem diversos tipos de influências negativas de outros microsistemas, devido ao comércio lucrativo das drogas. As escolas podem ser ambiente de potenciais consumidores e acabam atraindo traficantes, que buscam influenciar pessoalmente adolescentes para o consumo de diversos tipos de droga.

Diversos autores, entre os quais Schenker & Minayo (2005), Giacomozzi, Itokasu, Luzardo, Figueiredo & Vieira (2012), McIntosh, Fisher, Kennedy, Craft, e Morrison (2012), Maywon et al. (2013), Pettigrew et al (2013), Andrade, Andrade e Souza (2015), elencaram características do ambiente escolar que atuam como fatores de risco. Entre eles, podemos destacar:

- (a) disponibilidade de substâncias psicoativas nas proximidades da escola;
- (b) influência das redes sociais;
- (c) passividade e despreparo do professor quanto ao assunto drogadição;
- (d) grupos de pares usuários de drogas em ambientes escolares;
- (e) barzinhos nos arredores da instituição;
- (f) defasagem escolar;
- (g) frequência irregular às aulas;

- (h) multirrepetência;
- (i) exposição a situações de risco, como violência;
- (j) envolvimento em brigas;
- (k) participação em *binge* (ingestão abusiva de álcool);
- (l) uso de drogas lícitas, como tabaco, entre outros.

Albertini e Azevedo (2014), estudiosos do fenômeno da drogadição, apontaram algumas propostas protetivas vinculadas ao ambiente escolar. Esses autores listaram como estratégias a serem implementadas: entender a realidade do adolescente; incentivar reflexões; estimular a expressão de sentimentos; abordar o tema das drogas como parte do conteúdo da aula; manter diálogo aberto com os alunos. Na opinião dos autores, esses são fatores importantes na prevenção ao uso e dependência de drogas na adolescência.

Para Adade e Monteiro (2013), o fracasso na prevenção à drogadição na escola pode estar associado ao descompasso na aplicação da Lei 11.343/2006, que regulamenta a formação continuada de professores. Para os autores, a formação na área de prevenção ao uso indevido de drogas é escassa ou inexistente, apesar da recomendação legal da implantação de projetos pedagógicos no ensino público e privado. Há o entendimento de que é responsabilidade da escola e do professor a formação social e intelectual do sujeito e isso inclui também a educação preventiva à drogadição. Embora esteja prevista em lei a inclusão da temática drogadição nos currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, existe um desafino entre as diretrizes acadêmicas e o preparo teórico e afetivo do núcleo educacional (gestão escolar, professores e funcionários do apoio) para assumir essa tarefa. Ainda segundo as autoras, a justificativa dos professores para sua omissão ou negação de incluir o tema nos seus planos de ensino está

relacionada à falta de preparo em sua formação inicial, bem como na continuada, além da relação que existe entre drogas, violência e criminalidade.

Adade e Monteiro (2013) entrevistaram alguns estudantes que apresentaram o seguinte conhecimento sobre o tema: uns, apesar de afirmarem que álcool é um tipo de droga e serem consumidores dessa substância, disseram não ser usuários de nenhuma droga. Associaram droga com dependência, marginalização e não souberam diferenciar uso devido e indevido, principalmente quanto ao álcool e ao tabaco. Diferentemente do mito que permeava a mente dos professores, os estudantes demonstraram interesse em dialogar sobre o tema e citaram admirar o professor de biologia, que, de forma tímida, abordava o tema.

Cordeiro, Silva e Vecchia (2016) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de analisar o comportamento de professores diante de alunos com problemas de drogadição. Foram pesquisados professores de duas escolas da região de Campos das Vertentes – MG, sendo uma rural e a outra na periferia da cidade. A pesquisa se baseou em três núcleos temáticos: (1) os professores encontraram-se em desvantagem com relação aos deveres do Estado, família e sociedade na questão das drogas; (2) os professores sentiram-se incapazes de lidar com o problema, o que os levou a ver o fenômeno banalizado nas escolas; e (3) os professores lidavam com o problema do uso de drogas de modo compatível com a visão que a escola tinha do aluno e da comunidade.

O primeiro núcleo foi subdividido em três questões: (1) desamparo judicial quando a escola busca lidar com as situações, (2) sentimento de que os direitos são mais assegurados aos alunos do que aos professores e (3) delegação da responsabilidade de lidar com o uso de drogas dos alunos ao Conselho Tutelar, ao Poder Judiciário e à família (Cordeiro, Silva & Vecchia, 2016, p. 363).

Os professores de ambas as escolas se mostraram temerosos de encaminhar os problemas aos pais e ao Conselho Tutelar por não acreditarem em nenhuma solução por parte deles, somado ao medo de serem acionados judicialmente porque o direito é mais favorável ao adolescente. Os professores também reconhecem que, em muitos casos, a família, o Poder Judiciário e a assistência social, de certa forma, atuam na escola, porém, de acordo com a fala deles, não de forma correlacionada e conjunta.

Quanto ao segundo núcleo temático, esse está também dividido em: sentimento de insuficiência da formação para lidar com o tema das drogas com os alunos, desmotivação diante da impotência para lidar com as situações que envolvem uso de drogas e banalização do uso e do tráfico de drogas na escola (Cordeiro et al., 2016, p. 364).

Nas questões desse núcleo, os professores afirmaram não saber lidar com a questão por falta de preparo e que o melhor que eles podem fazer é ignorar o assunto.

Por fim, o terceiro núcleo temático trata de:

Culpabilização e estereotipia dos usuários pelos professores, medo das reações do aluno que faz uso de drogas e que pode também estar envolvido com o tráfico, intolerância diante do uso, enfatizando medidas repressivas e empatia e acolhimento diante do uso, buscando manter o vínculo com o aluno e o aconselhando (Cordeiro et al., 2016, p. 365).

Nesse contexto, os professores da escola da periferia demonstraram insegurança e, em razão da estereotipia existente quando o assunto é uso de drogas e tráfico, preferem medidas repressivas por parte da direção da escola a promover uma aproximação com os alunos problemáticos. Os professores da região rural, no entanto, apresentaram uma aproximação afetiva com os alunos em questão, com o intuito de criar vínculos para ajudá-los.

Os autores concluíram que se faz necessário acrescentar o assunto à formação inicial e continuada dos professores e promover a aproximação de rede, como uma estratégia de prevenção ao uso de droga e álcool na escola, por exemplo, o Programa de Saúde na Escola (PSE), que trabalha de forma articulada com a escola e os serviços de atenção primária de saúde.

Na mesma direção, Mazzotti e Wilson (2004) pesquisaram as representações sobre fracasso escolar com professores do Ensino Fundamental que trabalham com alunos multirrepetentes, tentando estabelecer relação entre essas representações e suas práticas docentes. Foram entrevistados nove professores de três turmas de 6ª série com alto índice de multirrepetência. As autoras observaram, no período de um ano letivo, salas de aula, Conselhos de Classe e outras atividades da rotina escolar, como entrada e saída dos alunos, recreio, uso da biblioteca e da sala de informática. A análise das entrevistas e observações levaram as autoras a detectar o seguinte: alto índice de ausência, falta de interesse em aprender, em adquirir novos conhecimentos e carência de apoio dos pais dos alunos considerados “maus”. Com base nas falas dos professores, as autoras concluíram que: (1) o fracasso passa a ser objetivado e naturalizado como consequência das faltas, (2) contradição entre o discurso ideológico igualitário, que defende o direito à educação para todos nos bancos de uma mesma escola como meio de superar as diferenças de classe e o funcionamento não igualitário, que sempre se traduziu por diferenças de desempenho relacionadas à estratificação social, (3) em muitos casos, a existência de redes escolares distintas para as crianças do povo e as da elite. (4) discursos equivocados dos professores de que sempre haverá alunos fortes e fracos, com históricos escolares desiguais, aspectos sociais diversos e finalidades diferentes. No discurso dos professores, de acordo os autores, foram descritas como causas: (a) problemas institucionais, econômicos e culturais, (b) turmas superlotadas e

escolas carentes de recursos materiais, e (c) baixos salários, que os levam a ter dupla jornada de trabalho e a ter desvalorizada a profissão.

A conclusão dos autores é que, diante dessas dificuldades, professores e gestores da escola, imbuídos do sentimento de impotência, acabam se distanciando do problema, recusando-se a assumir sua parcela de responsabilidade pelo fracasso do aluno, que, muitas vezes, é resultado de práticas alienadas e alienantes dos docentes, “ancorado à metáfora ‘doença contagiosa’, metáfora já observada em diversos documentos históricos relacionados ao iletramento” (Mazzotti & Wilson 2004, p 58). Isso é um fator de altíssimo risco à drogadição.

Mazzotti e Wilson (2004) pesquisaram 248 professores, dos quais 123 atuavam em turmas de 1ª a 4ª série e 125 nas turmas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. O estudo teve como objetivo identificar as representações da identidade docente na rede pública de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. Foram encontrados resultados distintos nos dois segmentos: os professores de 1ª a 4ª série estavam mais voltados à ideia de dedicação, e os de 5ª a 8ª, demonstravam cansaço em lutar diuturnamente contra as diversas dificuldades que se interpunham entre eles e seus alunos. Os autores se debruçaram sobre os dados para compreender duas palavras que ressaltaram nos dois grupos da pesquisa: amor e paciência. Em síntese, a partir dos discursos dos professores, os autores chegaram a um antagonismo na fala dos docentes: de um lado, de forma positiva, amor e paciência, principalmente no primeiro seguimento, são os atributos da vocação; de outro lado, de forma negativa, são qualidades que os professores têm que possuir para lidar com o aluno de hoje.

Nesse caso, os alunos são considerados difíceis, mal-educados, desvalorizados pelos docentes e, por isso, afirmam precisar de amor e paciência para lidar com esse tipo de aluno. Os autores concluíram que, de um lado, há professores que entendem a

docência como vocação, defendendo este grupo a ideia tradicional atribuída à função docente, e, por outro lado, há os professores que veem o magistério como uma luta diária contra as dificuldades que se interpõem entre alunos e professores.

Por outro lado, a pesquisa de Amparo, Galvão, Alves, Brasil e Koller (2008) focalizou a percepção dos adolescentes em situação de risco sobre a escola que frequentavam e se a escola apresentava fatores de vulnerabilidade ou proteção à violência, ao uso de drogas e aos maus tratos relacionados aos alunos e/ou com familiares, nos seus contextos sociais. As autoras conduziram a investigação com uma amostra de 852 jovens que cursavam o ensino médio em escolas públicas do Distrito Federal: Planaltina, Brazlândia, Paranoá e Samambaia.

Destes, 68,5% eram da faixa etária de 15 a 17 anos, 57,4% do gênero feminino e 41,5% do masculino. Quanto à renda salarial familiar mensal, 35% dos participantes tinham rendimento familiar entre um e dois salários-mínimos; 22% entre dois e três salários-mínimos e 18,7% com renda superior a três salários-mínimos.

O resultado dessa pesquisa informou que 86,5% dos jovens avaliaram que são apoiados e incentivados pelo núcleo familiar; 40,5% declararam contar com os professores; 37,7% confiam nos professores; 41,3% não contam com eles; e 39,4% não confiam neles. Mostraram-se neutros 18,2% no quesito contar com ajuda do professor e 23% no quesito confiar nos professores. Para as autoras, isso é preocupante, uma vez que os professores são de fundamental importância na mediação da aprendizagem e da socialização no contexto escolar. Ainda de acordo com o estudo, os adolescentes consideraram como importante recurso emocional preventivo a relação com os colegas e professores.

Carlos (2014), por sua vez, pesquisou a relação professor-aluno a partir do ponto de vista dos professores. O autor entrevistou professores de escolas públicas da região

administrativa do Gama-DF. Os professores responderam a um questionário com dez perguntas objetivas simples e diretas e cada professor expôs suas opiniões, das quais destacamos três questões: (a) como era a relação deles com seus professores, (b) como autoavaliam sua postura em sala de aula e (c) como elabora um plano que estabeleça um equilíbrio entre as partes.

Em síntese, as respostas dos professores à questão “a” foi que tiveram uma boa relação com seus mestres, porém, no seu tempo de estudantes, os professores agiam com autoritarismo, pois entendiam que isso definia uma postura de respeito dos alunos com seus mestres. Nos dias atuais, esses ex-alunos e agora professores não pensam que o respeito está relacionado ao autoritarismo. Eles compartilham a ideia de que uma relação respeitosa entre alunos e professores se dá na base da amizade, em que o professor dá voz ao aluno, que exerce papel ativo na sua educação, porém é necessário que cada um saiba bem o seu lugar nessa relação, em sala de aula.

Quanto à questão “b”, autoavaliação, os professores disseram que procuram manter uma relação amistosa com seus alunos, pois consideram que assim estabelecem respeito, domínio e comando sobre os alunos, mas, nos momentos em que encontram dificuldades em exercer autoridade nessa base, principalmente por descompromisso por parte do adolescente e ausência do apoio dos pais, acabam recorrendo ao autoritarismo e, conseqüentemente, afetam o ambiente democrático, interrompendo o diálogo e, muitas vezes, provocando o desinteresse dos alunos, que, em alguns casos, abandonam os estudos.

Por fim, na questão “c”, os professores elencaram algumas atitudes que podem contribuir para melhorar a relação aluno-professor: “respeitar o limite um do outro e sempre dialogar antes de tomar qualquer atitude autoritária, professores e alunos devem ter ciência e consciência do papel social da escola, respeito mútuo, e os professores

deveriam adotar atividades de interesses dos alunos e buscar dinamizar suas aulas” (Carlos, 2014, p. 97).

Carlos (2014) ainda afirma que muitos professores já têm consciência de que o autoritarismo é uma prática inviável, no entanto, muitos deles se utilizam do autoritarismo por não perceberem sua autoridade pedagógica e por terem dificuldade no domínio do conteúdo que estão ministrando, como também dificuldade na resolução de conflitos.

O autor também faz uma lista de possíveis fatores que desencadeiam o autoritarismo em sala de aula: não saber relacionar-se com adolescentes, principalmente os que se mostram rebeldes e descomprometidos; ter atitudes severas e autoritárias na busca de retomada do controle; ausência de diálogo assertivo; professores que generalizam o perfil de uma classe social de estudantes e fazem pré-julgamento de seus alunos; e insatisfação na relação aluno-professor de ambas as partes. Quanto a essa relação aluno-professor, Carvalho conclui com a seguinte expressão:

Podemos perceber que tanto o aluno como o professor quer uma educação de qualidade, querem participar da formação acadêmica de forma ativa para o melhor desenvolvimento do outro, e para isso eles precisam elaborar um plano que estabeleça um equilíbrio entre ambas as partes. O professor deve buscar o que é viável oferecer para que o aluno se interesse mais pelas suas aulas, e o aluno deve oferecer seu interesse e participação, fazendo uso de seu poder dentro da sala de aula para que ambos se satisfaçam com um trabalho recíproco (Carlos, 2014, p. 99).

Relações Mesossistêmicas entre Família e Escola como Fator de Prevenção

Os artigos que abordam as relações entre famílias e escolas em sua maioria fala sobre os fatores protetivos (Araújo & Lima 2016; Santos, Oliveira, Kauark & Manhães 2011; Souza, Bottechia, Martins, Lessa & Watanabe 2015; Paula, Leone & Felix 2014; Poletto & Koller 2008).

Dessen e Polonia (2007) relataram que, para além da percepção de que a família é a primeira fonte de socialização, protagonizando a intermediação entre as normas culturais e o sujeito em desenvolvimento, elas destacam que os processos de desenvolvimento humano também ocorrem em outros microssistemas que atuam em conjunto com o contexto familiar. As autoras apresentam a atuação da escola nessa inter-relação como coadjuvante fundamental para a sociedade, ou seja, como um microssistema em conjunto com a família, contribuindo ativamente no processo de desenvolvimento dos alunos, assim como de professores e pais, frente aos desafios das constantes e rápidas mudanças no mundo globalizado e na resolução de conflitos inter-relacionais.

Nessa perspectiva, é relevante considerar que o ambiente ecológico da escola, por ser um dos principais microssistemas do desenvolvimento do indivíduo, influencia, por meio de sua gestão de disciplina, diretamente na formação de seus discentes. No entanto, vale ressaltar que, para se ter um melhor resultado na prevenção à drogadição, é necessário um trabalho sistemático em rede de apoio, envolvendo famílias, escolas, agentes do governo e comunidade (Brasil, Alves, Amparo & Frajore, 2006; Buriti 2015; Giacomozzi et al. 2012).

De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010), que pesquisaram a relação família/escola, os professores insistem no discurso de que os pais não participam da vida acadêmica dos filhos. Inclusive, descrevem as autoras, os professores afirmam que

abrem espaço para que a família venha à escola para reuniões, mas que eles não comparecem. Afirmam as autoras que existe uma visão equivocada dos professores em sua perspectiva, “dada a formação profissional específica que têm, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola” (Oliveira & Marinho-Araújo 2010, p. 103).

Por outro lado, Araújo e Lima (2016) descrevem vários trabalhos conjuntos entre família, escola, frentes comunitárias e Estado. Eles destacam dois projetos entre os existentes:

- (a) Secretaria de Saúde – Estratégia de Saúde da Família (ESF), que é um programa multidisciplinar realizado por meio de uma equipe multiprofissional, que cuida da saúde de um grupo de famílias nos espaços comunitário e escolar, que, entre suas ações, está a vigilância de adolescentes quanto ao uso e abuso de álcool e outras drogas; e
- (b) Proposta da Polícia Militar no Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), que atua nas escolas promovendo nos alunos, principalmente nos das séries iniciais, resistência ao assédio do tráfico e combate à ideia de que as drogas são prazerosas, além de promover uma cultura de paz e de não violência.

Domingues (2016), no entanto, critica as táticas preventivas utilizadas pela Polícia Militar em seu Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD. Para o autor, o discurso ideológico marcado pelo caráter punitivo e a introjeção do medo nos alunos, apresentando táticas de controle em relação a eles como forma de coibir o uso de drogas, não serve como prevenção para crianças e adolescentes nesse momento de desenvolvimento. Domingues conclui afirmando que o PROERD, ao atuar pela lógica punitiva de exclusão, penalização e amedrontamento frente aos

comportamentos tidos como desviantes, inibe programas educativos em relação às drogas, que usam o conhecimento como ferramenta preventiva sistêmica, que olha o usuário como um dos elementos na complexa teia do fenômeno da drogadição.

Essa percepção é corroborada por Araújo e Lima (2016), ao defenderem que as políticas de repressão ao tráfico tiveram pouca evolução e não têm sido eficazes quanto ao desincentivo ao consumo. As autoras chamam atenção para o fato de que o começo do uso de drogas se dá, em média, aos 12 anos e meio, idade em que a maioria das crianças está sob a tutela da escola na maior parte do tempo. Araújo e Lima trataram da necessidade de a escola promover atividades, em conjunto com outras instituições, de prevenção ao primeiro uso e contra o abuso de drogas por crianças e adolescentes. Os autores concluíram que jovens ocupados em atividades culturais, esportivas, além de estarem se desenvolvendo socialmente têm seu crescimento individual potencializado e sua saúde mental promovida.

Buriti (2015) descreve que é necessária a construção de vínculo afetivo entre alunos, escola, família e instituições de apoio. De acordo com a autora, para que haja boa articulação entre a escola e a rede de proteção social de atendimento à criança e ao adolescente, é urgente a inserção do assistente social no espaço da educação.

Nesse ponto de vista, o Serviço Social, na esfera escolar, pode contribuir com diagnósticos sociais e apresentar soluções para distúrbios vividos por muitas crianças e adolescentes, o que facilitaria o enfrentamento dos diversos problemas desviantes na vida escolar, tais como: evasão, repetência, baixo rendimento escolar e comportamentos agressivos, que são fatores de risco à drogadição na adolescência. O profissional do Serviço Social ficaria especialmente vinculado ao trabalho de mediação entre a escola e a família, bem como no encaminhamento aos serviços sociais e assistenciais que se fizer necessário.

Outra relação apontada por pesquisadores como importante na prevenção à drogadição, diz respeito à interconexão entre os microssistemas família e instituições religiosas. Nessa lógica, Felipe, Carvalho e Andrade (2015) fizeram uma revisão sistemática da literatura sobre a relação da família com as instituições religiosas no suporte espiritual preventivo à drogadição em adolescentes. Os pesquisadores encontraram que a religiosidade e a espiritualidade elevam o nível de bem-estar, autoeficiência e respeito ao próprio corpo e mente por parte dos adolescentes. A religiosidade cria um comportamento mais saudável e menores índices de envolvimento com drogas, bem como de depressão, pois os adolescentes demonstram melhor controle dos seus impulsos e maior bem-estar, o que contribui para a saúde mental e o melhor enfrentamento das situações estressantes. A literatura pesquisada pelos autores apresentou uma visão positiva da religiosidade dos pais e das práticas parentais na prevenção do consumo de drogas. A maior diferença apresentada por adolescentes usuários e não usuários de drogas psicotrópicas foi a religiosidade, quer sua, quer de sua família.

Paula, Leone e Felix (2014) pesquisaram as parcerias entre as instituições religiosas e o Poder Público na luta contra o uso de SPA. Os trabalhos desenvolvidos pelas frentes religiosas atuam na prevenção e tratamento. Conforme afirmam os autores, atualmente o governo reconhece a importância das instituições religiosas nessa batalha contra as drogas.

Os mesmos autores destacam que instituições religiosas têm entre sua membresia pessoas altamente qualificadas, como pedagogos, médicos, psicólogos, assistentes sociais, que, além de atuarem diretamente em trabalhos voluntários, em trabalhos sociais das instituições religiosas, também atuam no treinamento de outros voluntários, que, irmanados pela fé, formam um exército do bem. As instituições

religiosas, para além de suas mensagens escatológicas, pregam a solidariedade e o amor ao próximo, logo seus membros sentem que são “chamados por Deus”, conforme a crença de cada uma delas, à responsabilidade de construir uma sociedade mais justa e sóbria. Um exemplo disso é a parábola do Bom Samaritano (Lucas 10: 29-37), mensagem do cristianismo que reforça esse sentimento e na qual Jesus traz uma reflexão sobre o amor e cuidado com vítimas de qualquer espécie de fenômeno desviante.

Ao longo da história, a igreja tem feito trabalhos que promovem prevenção e restauração de muitas pessoas em todas as partes do mundo. Os valores pregados pelas instituições religiosas, em si mesmos, são fatores preventivos ao consumo de drogas lícitas e ilícitas. As instituições religiosas têm atuado diretamente em diversas frentes, das quais destacamos algumas:

- (a) Sociedades de Missionárias de Senhoras, que, desde 1930, atua na solução de problemas como o alcoolismo e demais vícios;
- (b) Semana Antialcoólica, organizada pela União Paulista Pró-Abstinência, com palestras educativas;
- (c) Grupo de Apoio a Usuários e Familiares (GAUF), da Igreja Renascer em Cristo, que coordena, em São Paulo, trabalhos de recuperação de usuários de drogas e apoio à família dos usuários;
- (d) Grupo de Apoio Mútuo (GAM), da Igreja Batista Central de Belo Horizonte, que reúne profissionais, cooperadores e voluntários numa rede de aconselhamento;
- (e) Pastoral da Sobriedade das Igrejas Católicas, que atua de forma integrada com as outras Pastorais, Movimentos, Comunidades Terapêuticas, Casas de

Recuperação, por meio da pedagogia de Jesus-Libertador, no resgate e reinserção de pessoas excluídas, após restauradas, na sociedade e família;

- (f) Plano para a Vida e a Missão da Igreja (PVMI), da Igreja Metodista, que envia missionários em visitas a pessoas adoecidas pelas drogas, promovendo conforto e solução para o problema;
- (g) SOS – Vida – Ministério de Prevenção ao uso indevido de drogas, trabalho desenvolvido pela Igreja Metodista Central de Cabo Frio, Rio de Janeiro, que atua por meio de uma equipe multidisciplinar de profissionais e oferece internação em Centro de tratamento e acompanhamento psicossocial ao usuário e familiares, devolvendo aos vitimados pelas drogas a restauração da sobriedade e o retorno ao convívio da família e da sociedade.

Nessa perspectiva, Paula et al. (2014) concluíram que as instituições religiosas, por estarem dentro da comunidade, atuando direta e intimamente com famílias e com as pessoas adoecidas pelas drogas, podem desenvolver excelente trabalho preventivo e de restauração diante da drogadição. Finalmente, declaram os autores: “as ações pastorais podem ser mais eficazes se forem realizadas em conjunto com o Poder Público e outras entidades paraeclesiais da sociedade civil, por exemplo: ONGs, casas de recuperação e ações oriundas de partidos políticos” (Paula, Leone & Felix, 2014, p 123).

Pensando na importância das inter-relações para o fortalecimento do adolescente, principalmente na perspectiva da prevenção, o texto de Buriti (2015) afirma que a escola é um local onde a socialização da criança é expandida, tendo o privilégio de ser um espaço de diversas possibilidades, mas é também um dos primeiros locais onde a experimentação das drogas acontece. Logo, na perspectiva da autora, a

escola precisa ser um agente que possibilite a construção do conhecimento acerca do consumo do álcool e de outras drogas e suas consequências.

O processo de internalização de valores e crenças são subsídios de fundamental importância como fator de proteção ao uso indevido de drogas por adolescentes. Esse processo deve ser mediado por escolas, educadores, família, grupo de pares e instituições sociais e religiosas.

Poletto e Koller (2008) pesquisaram literatura que aborda a resiliência a partir do modelo bioecológico, aspectos protetivos e de risco para o desenvolvimento humano nas interações de contextos ecológicos da família, escola e instituições e como essas se inter-relacionam nos processos proximais (processo, pessoa, contexto e tempo). A resiliência foi investigada a partir da interação dinâmica entre as características individuais e a complexidade do contexto ecológico, sendo delimitada em três tipos de resiliência: social, emocional e acadêmica.

De acordo com as autoras, na pesquisa, evidenciaram maior resiliência os adolescentes que apresentavam maior grau de autoestima, porque suas famílias mantinham boa supervisão, bom relacionamento interpessoal e também contavam com bom apoio social, emocional, afetivo e informacional.

Outro aspecto investigado foi o contexto escolar desses adolescentes. A escola que eles frequentavam apresentava bom trabalho na socialização e participava efetivamente na regulação da atenção, emoções, aprendizagem e comportamento, além de monitorarem de perto as relações entre pares, grupos de amizades, competições e rivalidades. Também faz parte do currículo das escolas a promoção da autoestima, da autoeficácia dos estudantes, bem como treinamento em habilidades sociais. O relacionamento entre grupos de iguais era regido por regras claras, sendo isso uma espécie de cultura nessas escolas.

Por fim, as autoras concluíram que seja qual for o contexto (família, instituição ou escola), pode haver risco ou proteção, dependerá da forma como as relações se dão diante da afetividade e reciprocidade que esses ambientes proporcionarem aos adolescentes. As relações entre esses contextos podem certamente possibilitar processos de resiliência que favoreçam a melhoria da qualidade de vida, da saúde e a adaptação das pessoas e da sociedade.

De forma mais específica, Santos et al. (2011) destacam que o uso de drogas se configura um dos problemas que mais cresce no contexto social, e que a sociedade está despreparada para enfrentar essa situação. Para os autores, faz-se necessário que as instituições de ensino adotem uma postura de enfrentamento conjuntamente com os demais setores sociais, esclarecendo e prevenindo os jovens dos perigos de consumir tais substâncias.

A prevenção, de acordo os autores, é a melhor forma de enfrentar o problema, por isso a escola é reconhecida como o local ideal para o início dessa conscientização. Os professores pesquisados consideram também que é função da escola, da família e de toda a sociedade trabalhar essa temática com os alunos, e que é importante a orientação escolar acerca das implicações negativas do uso de drogas: bebidas alcoólicas, maconha, cigarros brancos e outras consumidas por adolescentes no contexto da escola.

No entanto, apenas uma das professoras afirmou que já participou de um projeto de intervenção, com oficinas de prevenção e conversas informais, palestras, oficinas, seminários e filmes sobre o tema. Os autores concluem ressaltando que é importante o envolvimento da comunidade na prática preventiva dentro da escola.

Souza et al. (2015) apresentam o trabalho desenvolvido pelo Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas da Universidade de Brasília (PRODEQUI/ UnB), no curso de treinamento de Prevenção ao Uso de Drogas para

Educadores de Escolas Públicas, na perspectiva da prevenção do Programa “*Crack, é Possível Vencer!*”. Esse projeto apresenta as seguintes recomendações:

- I. Estruturar, integrar, articular e ampliar as ações voltadas à prevenção do uso, tratamento e reinserção social de usuários de *crack* e outras drogas, contemplando a participação dos familiares e a atenção aos públicos vulneráveis, entre eles crianças, adolescentes e população em situação de rua;
- II. Estruturar, ampliar e fortalecer as redes de atenção à saúde e de assistência social para usuários de *crack* e outras drogas por meio da articulação entre as ações do Sistema Único de Saúde (SUS) e as do Sistema Único de Assistência Social (SUAS);
- III. Capacitar, de forma continuada, os atores governamentais e não governamentais envolvidos nas ações voltadas à prevenção do uso, ao tratamento, à reinserção social de usuários de *crack* e outras drogas, bem como o enfrentamento do tráfico de drogas ilícitas;
- IV. Promover e ampliar a participação comunitária nas políticas e ações de prevenção do uso, tratamento, reinserção social e ocupacional de usuários de *crack* e outras drogas e fomentar a multiplicação de boas práticas;
- V. Disseminar informações qualificadas relativas ao *crack* e outras drogas; e
- VI. Fortalecer as ações de enfrentamento ao tráfico de *crack* e outras drogas ilícitas em todo o território nacional, com ênfase nos municípios de fronteira (Souza, Bottechia, Martins, Lessa & Watanabe, 2015, p 128).

Andrade, e Kesller (2015) desenvolveram um trabalho de psicoeducação, com equipe de psicologia da ULBRA, São Jerônimo/RS, em escola pública da região carbonífera, relativo à prevenção de drogas em adolescentes do ensino médio.

A família precisa desse processo, porque é necessário esclarecer os mitos e crenças populares que cercam as comorbidades e a dependência química. Para as autoras, é necessário compreender que o transtorno de uso de substâncias é uma doença que afeta o sistema de recompensa e prazer do cérebro e que não é desinteresse do indivíduo em deixar o vício. Nesse sentido, a rede de apoio precisa alcançar tanto a família quanto o usuário. Na opinião das autoras, redes de apoio como Narcóticos Anônimos, Alcoólicos Anônimos e outras servem como apoio complementar à terapia individual ou em grupo.

Para as autoras, com a psicoeducação é possível abordar, de forma simples, os temas delicados referentes ao fenômeno das drogas, levando a própria pessoa a refletir sobre a questão. Em especial o público adolescente precisa formar vínculos com seus pares para tratar dessas questões tão complexas para eles. Por isso, de acordo com as autoras, para abordar a questão das drogas com o público adolescente, é necessário formar vínculos com eles e, então, oferecer-lhes, de forma educativa e simples, ações concretas, que realmente busquem resultados positivos de forma efetiva.

Atualmente muitos projetos têm desenvolvido trabalhos eficazes em prevenção à drogadição. Silva-Conforti et al. (2015) pesquisaram o impacto do projeto Rede do Bem Capixaba, que trabalha com duas vertentes: (a) aplicação de cursos de capacitação para educadores e agentes sociais; (b) criação em cada cidade de um ou vários cronogramas de atividades que envolvam as comunidades em atividades de prevenção de psicoativos. No programa da Rede do Bem Capixaba, são desenvolvidas atividades simples e de

baixo custo, que normalmente são realizadas em espaços livres, como o ambiente escolar ou igrejas e comunidades.

Nos espaços escolares, é criada uma comissão que elabora programas anuais, com atividades de educação preventiva sobre drogas, seguindo sempre a realidade de cada localidade. Algumas das ações utilizadas são: comemoração do Dia Internacional sem Tabaco, música na praça de “cara limpa”, pintura de rua, teatro itinerante, palestras nas escolas, concursos de desenho, concursos de redação, passeatas, elaboração de jornais e revistas, atividades com a família na escola.

O programa busca envolver toda a comunidade nessas ações. A organização da Rede do Bem Capixaba convida organizações como Alcoólicos Anônimos, Polícia Militar, Polícia Civil, Tiro de Guerra, Câmara Municipal, Ministério Público, Fórum, clubes de serviço, igrejas, Prefeitura Municipal, Centro de Referência à Assistência Social – CRAS, Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, Associações de Pais, Conselho do Menor e do Adolescente, Secretarias de Educação, Saúde, Esporte e Lazer, rádio da cidade, entre outras, para atuarem, juntas, nessas campanhas, as quais, normalmente, são realizadas uma vez por mês.

Por fim, as autoras concluíram que os três anos desse projeto demonstram que existem muitos espaços de atuação preventiva às drogas e que programas articulados com toda a sociedade na esfera educacional têm alto nível de aceitação e grande chance de sucesso.

De acordo com Mejía Gaviria e Loaiza Arias (2017), o fenômeno do consumo de Substâncias Psicoativas (SPA) tornou-se um problema social grave na Espanha. Conforme afirmam as autoras, tornou-se imprescindível a ênfase na prevenção como mecanismo de erradicar o problema, principalmente nos ambientes onde o tráfico recruta novos consumidores. Para isso, o governo espanhol criou um plano nacional de

combate e prevenção ao fenômeno, cujo objetivo foi promover capacidades educacionais, melhorar a comunicação familiar em resolução de problemas, que, de acordo plano, é uma ferramenta fundamental para que os pais aprendam a ser conscientes da importância da saúde dos filhos.

Ainda na percepção desses autores, os focos das intervenções preventivas devem ser direcionados em duas áreas: oferta e procura. Quanto à oferta, o aspecto preventivo do plano foi promover a política do Estado atuando com leis que restrinjam o uso de substâncias em determinadas áreas, proibindo o consumo por menores e agindo severamente no combate à circulação de drogas ilegais, guerreando contra a produção e a comercialização das drogas. A outra frente estava direcionada à população de consumidores e potenciais consumidores nos ambientes da escola, família, trabalho, universidade e outros. Nessa ótica da procura, o plano propõe um trabalho de educação preventiva e outro de recuperação, em que esteja envolvida a família, a escola e todas as frentes comunitárias: ONGs, igrejas, clubes e empresas. A família deve atuar com comunicação assertiva, confiança, afeto, apego da criança ou adolescente. Desta forma, os pais podem desempenhar um papel fundamental, ser inteligentes sobre como e quando corrigir ou repreender, de forma assertiva, seus filhos e ter maior monitoria na relação de pares, que pode ser um dos fatores promotores de consumo de SPA.

Quanto às escolas e universidades, que são os locais onde as crianças, adolescentes e jovens passam mais tempo socializando-se e compartilhando experiências com seus amigos ou colegas, devem elas promover igualdade e qualidade na educação para todos e oferecer informações sobre os diferentes tipos de SPA existentes, seus efeitos e consequências quando consumidas e também conscientizar os estudantes a terem um estilo de vida saudável, promovendo o autocuidado. O plano ainda apresenta como fundamental à prevenção ser ela abrangente nos ambientes da

escola e universidade. Os estudantes devem ser agentes ativos e com poderes na elaboração dos programas de prevenção, bem como ser responsabilizados pelo cuidado de si e dos outros.

Para o plano do governo espanhol, a comunidade tem um potencial imensurável, pois nela existem indivíduos, líderes comunitários, líderes religiosos, políticos, empresários e outros, que podem ser peças fundamentais na propagação do discurso antidrogas. Esses líderes podem desempenhar papéis significativos na criação de propostas efetivas, contribuir positivamente na implementação de operações preventivas, auxiliando o projeto de forma a alcançar a população-alvo e incentivar a participação.

A Soul City Institute for Social Justice (SCISJ, s.d) desenvolve e apresenta um projeto de proteção que potencialmente atenua os efeitos do abuso de SPA entre jovens e mulheres jovens baseado no modelo socioecológico da teoria de Bronfenbrenner. Nessa perspectiva, o projeto propõe ações mesossistêmicas em três frentes: procura, oferta e redução de danos.

A respeito da procura dos usuários por SPA, o projeto utiliza-se de estratégias de prevenção e trabalho na redução da pobreza, em programas de defesa para vulneráveis, educação e comunicação que promovam o desenvolvimento socioeconômico e políticas sociais antiuso e abuso de SPA. Quanto à oferta, as ações concentram-se em intervenção e controle de produção, comercialização e distribuição de substâncias nocivas e aplicação das leis contra o fornecimento de substâncias ilegais. O projeto atua ainda na redução de danos, trabalhando com tratamento, pós-tratamento e reinserção dos ex-usuários de SPA na família e sociedade.

De acordo o SCISJ, a principal mensagem implícita no mesossistema é que os programas de prevenção de abuso de SPA devem ser multidimensionais e integrados.

Nesse sentido, as relações mesossistemas preventivas que a instituição promove é uma aproximação das interações entre os diversos formatos de microsistemas, tais como: relações externas de um indivíduo com a família, da família com a escola, de grupo de pares com a família e da família com a igreja.

O SCISJ advertiu que microsistemas que não interagem expõem crianças e adolescentes a grupos de pressão que podem levá-los ao uso de SPA, porém uma boa interação da família com os colegas de seus filhos tem maior sucesso na inibição da pressão dos pares. Ainda de acordo com a instituição, a prevenção ao SPA na juventude é um desafio multidimensional que requer diversas ações multifacetadas e integradas nas intervenções. Para isso, o SCISJ, com base na literatura que investigou, sugere programas em que a prevenção ao uso de SPA entre jovens e mulheres jovens seja holística, multinível e multisectorial, com intervenções ao combate dos fatores de risco nos níveis do indivíduo, do seu microsistema, mesossistema e exossistema.

Individualmente, os jovens devem ser treinados a resistir à pressão de fatores de risco com programas educacionais, atividades que incluem programas de habilidades para a vida, serviços de formação profissional, desporto juvenil e atividades recreativas.

No nível microssistêmico, a SCISJ (s.d.) atua fortalecendo o posicionamento dos jovens frente aos seus pares e a melhoria das competências e comportamentos parentais. Para isso, trabalham com treinamentos parentais sobre: (a) importância de nutrir os filhos; (b) definição de regras em casa; (c) gestão e esclarecendo das expectativas; (d) gerenciando de emoções fortes; (e) habilidades de comunicação eficazes pelos pares; (f) controle do cumprimento das regras pelas crianças; (g) aplicação de disciplina e recompensas apropriadas.

Com relação ao nível mesossistêmico, o SCISJ (s.d.) promoveu, em conjunto com o Departamento de Desenvolvimento Social, entre 2003 e 2015, diversas

campanhas publicitárias em nível social/comunitário a respeito das drogas. Essas campanhas tinham diferentes denominações e objetivos:

- (1) “Ke moja”: eu estou bem sem drogas. “Moja” é uma linguagem coloquial sul-africana que significa “bem”, enquanto “Ke” é a linguagem “Sesotho”, que significa “eu”. O foco principal dessa campanha é a prevenção primária;
- (2) “Não há lugar para drogas em minha comunidade” – campanha focada na sensibilização e promoção da reabilitação entre os afetados;
- (3) “Populações vulneráveis em emergências” – campanha voltada especificamente para o uso abusivo de álcool;
- (4) “Esteja em alerta” – campanha informativa sobre diferentes drogas, seus efeitos e o perigo do vício.

No nível exossistêmico, a SCISJ (s.d.) afirma que várias organizações da sociedade civil têm sido envolvidas nas campanhas preventivas ao uso e abuso de drogas. Um exemplo é a ação da Agência Nacional de Desenvolvimento da Juventude (ANDJ), que envolveu a comunidade na campanha de sensibilização antidrogas. A ANDJ promoveu uma mobilização social com um programa de reabilitação com as seguintes recomendações: (a) usar a estrutura ecológica como base para a concepção de programas e intervenções para combater o abuso de drogas; (b) programas de *design* que melhoram as competências parentais; (c) currículos escolares que desenvolvem habilidades sociais e orientação para a vida; (d) mobilização da comunidade para ser uma parte integrante de todas as estratégias de luta contra a tóxica dependência; (e) campanha de habilitação para os agentes de repressão com recursos adequados para serem eficazes em sua atuação.

Para Borges, OMoré, Krenkel e Schneider (2017), as redes sociais podem se tornar um fator potencialmente de risco e/ou proteção para o uso de drogas. De acordo

com os autores, o tráfico e o grupo de pares consumidores de drogas são redes que, de alguma forma, promovem condições e/ou circunstâncias que deixam o sujeito mais vulnerável aos problemas relacionados ao uso de drogas.

Por outro lado, há autores que defendem que as redes de apoio com ações preventivas ou de recuperação e reinserção social são fatores potenciais de proteção, que atuam em um conjunto de frentes para ajudar o sujeito que, mesmo tendo contato com a droga, consegue se proteger e não fazer o uso prejudicial (Souza et al 2015; Silva-Conforti et al., 2015; Paula et al., 2014).

No entanto, alertam os autores, o fenômeno da drogadição envolve usuários em diferentes microssistemas, como família, escola, comunidade e outras organizações da sociedade. Nesse sentido, a composição da rede social nas quais membros da família e amigos são usuários de drogas pode representar alto fator de risco. Os autores destacam que entre o fator de risco e a proteção existe na rede de apoio um tensionamento relacionado aos processos preventivos. Contudo, afirmam Borges et al. (2017), que é função dos profissionais das redes de apoio que trabalham com programas de prevenção possibilitar ao usuário ou aos possíveis usuários condições de aproximação e fortalecimento nas relações saudáveis e protetivas.

Em suma, o que a literatura atual apresenta sobre prevenção ao fenômeno da drogadição passa pela interação bem ajustada dos diversos microssistemas, bem como nas inter-relações entre eles. No microssistema familiar, a maioria dos estudos sugerem estilos parentais autoritativos, com exigências e responsabilidades, demarcando limites claros, contudo mantendo fortes laços afetivos nas díades parentais. Quanto ao microssistema escolar, quase todos os autores concordam que a escola precisa ter uma liderança assertiva com exigência e responsividade. Para que isso aconteça, é preciso promover a educação continuada dos seus docentes, capacitando-os ao enfrentamento e

promoção preventiva da drogadição. Outro aspecto que todos os autores levantaram foi que todos os microsistemas promovam inter-relações para melhor atuarem em conjunto frente ao desafio da drogadição.

No entanto, percebemos, de forma quase generalizada, a existência de limitações nesses artigos quanto à averiguação das inter-relações entre os microsistemas. Os artigos encontrados destacaram fatores de vulnerabilidade e proteção, mas, ainda que a maioria deles exponha como parte da solução do problema a inter-relação dos microsistemas, não investigaram, de forma apropriada, com a teoria do Modelo Sistêmico Bioecológico, essa inter-relação.

Em boa parte dos estudos, as dinâmicas interacionais não foram tratadas apenas como rótulo ambiental do modelo de endereços sociais conforme visto nos artigos pesquisados, mas seguimos a orientação de Bronfenbrenner (2011) no que diz respeito ao ambiente, onde todos os personagens do ecossistema com suas peculiaridades representam e contribuem, positiva ou negativamente, para o desenvolvimento humano, neste caso, na perspectiva do fenômeno da drogadição. Essas inter-relações foram investigadas levando-se em consideração os elementos do Modelo Biológico: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT).

A partir desse hiato existentes nas pesquisas sobre as relações mesossistêmicas que encontramos nos artigos examinados é que elaboramos o seguinte objetivo para pesquisa: investigar as relações mesossistêmicas entre a família, escola e instituição de apoio social na prevenção da drogadição.

Para darmos conta desse objetivo, levantamos as seguintes questões de pesquisa:

- (1) Qual o nível de risco em que se encontram os microsistemas família e escola estudados com relação à drogadição?

- (2) Quais são as intra e inter-relações no mesossistema família, escola e IAS com relação aos padrões comunicativos, formação, padrões interacionais, expectativas e crenças e práticas educativas?
- (3) Como são as relações mesossistêmicas no processo de prevenção da drogadição?

CAPÍTULO 5

MÉTODO

Delineamento

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as relações mesossistêmicas entre família, escola e instituição de apoio social na prevenção da drogadição. Para responder às questões dos fenômenos que circunscrevem os objetivos da pesquisa, foi utilizado o Modelo Bioecológico de Bronfrenbrenner (Bronfrenbrenner, 2004), conforme descrito no capítulo de fundamentação teórica.

A pesquisa é descritiva e faz um levantamento das características das famílias dos adolescentes, bem como os processos de educação preventiva arquitetados nas relações mesossistêmicas entre suas famílias, escolas e instituições de apoio social. Foi utilizado nessa pesquisa o Método Misto de Projeto Paralelo Convergente (Creswell & Clark, 2013).

Nesse método, os dados qualitativos e quantitativos ou vice-versa são coletados paralelamente e analisados separadamente. Após análise, são fundidos os dois resultados numa interpretação analítica adicional, na qual avaliamos e interpretamos os pontos convergentes e divergentes relacionados aos fatores protetivos e preventivos e os riscos à drogadição relacionados ao mesossistema. Veja, na figura 1, o organograma de

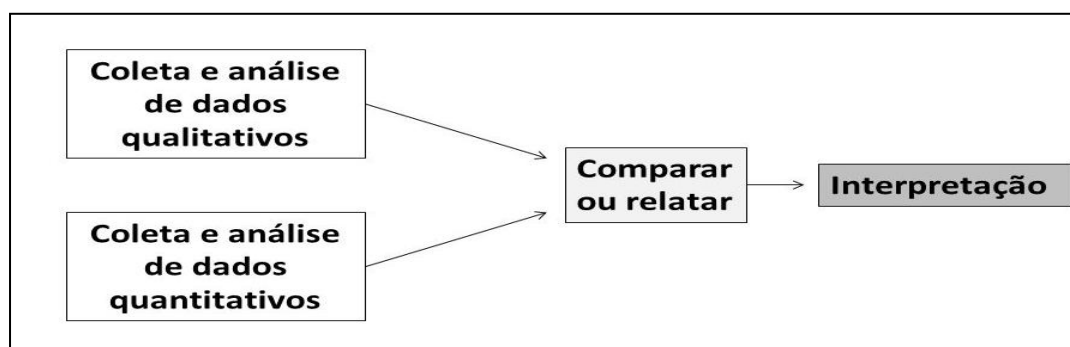


Figura 1. Organograma da análise de Método Misto de Projeto paralelo convergente.

análise.

Participantes

Participaram desta pesquisa famílias em situação de vulnerabilidade social com filhos adolescentes residentes em uma cidade da periferia do Distrito Federal. A definição de adolescência adotada é a elaborada pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime – UNODC (2011), que postula que a adolescência vai de 10 a 24 anos de idade, dividida em três fases: (1) a primeira, entre 10 e 14 anos; (2) a segunda, de 15 a 19 anos e (3) a parte final da adolescência, de 20 a 24 anos de idade.

A cidade do Distrito Federal selecionada era a segunda maior favela de Brasília, com cerca de 40 mil habitantes divididos em 9.963 domicílios, o que dava uma média de 3,92 pessoas por moradia. A média da renda familiar mensal era de 2,54 salários-mínimos (SM), correspondendo a uma renda *per capita* mensal de 0,66 (SM) por habitante (GDF – CODEPLAN, 2016). A região era considerada uma das regiões mais pobres e vulneráveis do Distrito Federal, e a cidade contava com algumas entidades de assistência social sem fins lucrativos, uma cooperativa de reciclagem, uma associação comunitária regional e duas escolas públicas.

A coleta de dados foi realizada, por conveniência, em microssistema familiar composto por membros de sete famílias; microssistema escolar composto por professores e gestores de duas escolas e em microssistema de instituição de apoio social composto por educadores sociais e gestores de uma única instituição de apoio social.

Das famílias selecionadas, participaram seis mães, um pai e sete adolescentes na faixa etária entre 11 e 14 anos de idade. Todos os adolescentes estavam matriculados em uma instituição de assistência social conveniada ao CRAS.

Com relação ao microssistema escola, foram entrevistados oito professores, quatro gestores de duas escolas e um agente da Polícia Militar, que comandava o Batalhão Escolar na regional onde as escolas estão lotadas. Com relação ao nível de

escolaridade, sete professores e um gestor eram pós-graduados, e um professor e um gestor tinham apenas graduação.

Quanto à instituição de apoio social, foram entrevistados quatro educadores sociais e dois gestores, sendo que apenas um educador social não possui formação superior. Os professores e gestores escolares eram das escolas em que a maioria dos adolescentes estava matriculada. Como critério de inclusão, todas as famílias da amostra teriam de ser residentes e domiciliadas na cidade escolhida para a pesquisa. A caracterização detalhada das famílias, das escolas e da instituição está no capítulo de resultados.

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados: (a) Questionário de Caracterização do Sistema Familiar adaptado da Versão – Pais ou Responsável, (b) Inventário de Estilo Parental (IEP) e (c) Entrevista Semiestruturada. O Questionário de Caracterização do Sistema Familiar Versão – Pais ou Responsável teve por finalidade identificar os arranjos familiares, tendo sido fundamental para as análises tanto quantitativas como qualitativas da amostra.

Com o IEP fizemos um levantamento descritivo. Esse instrumento foi validado em julho de 2005 e deriva de um modelo teórico combinado de sete características de práticas e estilos parentais, sendo duas positivas (monitoria positiva e comportamento moral) e cinco negativas (abuso físico, disciplina relaxada, monitoramento negativo, negligência e punição inconsistente).

O IEP permitiu a identificação e avaliação de estilos parentais e suas práticas de educação que promovem comportamentos antissociais ou pró-sociais dos adolescentes. O IEP é utilizado em pesquisas que relacionam estilos parentais em crianças e

adolescentes para se verificar a vulnerabilidade em relação à depressão e/ou drogadição e delinquência.

A entrevista semiestruturada foi aplicada nos educadores sociais, professores, pais e adolescentes. Estas entrevistas foram baseadas nas relações microssistêmicas e mesossistêmicas e teve como objetivo aprofundamento e compreensão qualitativa dos resultados obtidos da aplicação do instrumento IEP e do questionário de caracterização dos sistemas familiares nos pais ou responsáveis e nos adolescentes. A entrevista forneceu informações para a análise que perpetraremos a partir do método misto de Projeto Paralelo Convergente.

Procedimentos

Foi feito contato com uma instituição da cidade escolhida que atende famílias ligadas ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). A princípio, seriam selecionadas randomicamente vinte famílias, sendo quatro delas para cada idade entre 10 e 14 anos, o que corresponderia para cada idade duas famílias com filhos do sexo masculino e duas do sexo feminino. Para tanto foi feito um convite a todas as famílias atendidas pela instituição para que comparecessem a uma reunião onde seria dado ao pesquisador um tempo para uma palestra acerca da importância do trabalho conjunto entre escolas, instituições e família na educação preventiva, porém nenhuma família compareceu ao evento. Então a seleção de vinte famílias foi feita a partir das fichas de matrícula. De posse das fichas de matrículas dos adolescentes, os assistentes sociais da instituição convidou individualmente as famílias e apenas sete responderam ao convite. Dessas famílias, cinco tinham filhos adolescentes do gênero feminino e duas, do sexo masculino.

As famílias que se voluntariaram responderam a dois questionários: (1) Questionário de Caracterização do Sistema Familiar destinado aos pais/mãe ou responsáveis e (2) instrumento IEP, destinado aos pais/mães ou responsáveis e adolescentes. Por questões internas da instituição, não foi permitido ao pesquisador acesso às fichas de matrícula dos adolescentes nem foi repassado o endereço das famílias para eventual visita. Foram agendados pelos assistentes sociais da instituição encontros, na sede da instituição, entre o pesquisador e os membros das famílias selecionadas. Foi cedida uma sala para as entrevista, onde houve privacidade para o desenvolvimento da pesquisa.

Quanto aos professores e educadores sociais, foi agendado com eles um dia, em concordância com a direção das escolas e da instituição, para entrevista semiestruturada. Em especial a pesquisa com os professores foi autorizada após trâmites legais pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e a regional de ensino responsável pela área das escolas pesquisadas. Todos assinaram, antes da pesquisa, um Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (TCLE) quanto aos adolescentes.

As entrevistas dos pais/mães ou responsáveis, adolescentes, professores, gestores e educadores sociais foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

Destaca-se que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, conforme protocolo (CAAE 66040317.1.000.5540 versão 2).

Análise de dados

A análise quantitativa foi feita por meio do pacote estatístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 17, e aplicada aos dados obtidos por meio do

questionário e do IEP. A interpretação do IEP foi refeita a partir de uma escala de pontuação que avalia e identifica os estilos e práticas parentais por meio de um questionário com perguntas destinadas especificamente aos pais, outras às mães e ainda outras aos filhos.

O IEP é constituído por um questionário que contém 42 perguntas, sendo 12 para questões positivas (seis monitoramentos positivos e seis comportamentos morais) e 30 para questões negativas (seis para abuso físico, seis para disciplina relaxada, seis para monitoramento negativo, seis para negligência e seis para punição inconsistente). As respostas dadas na escala de *Likert* de 3 pontos (sempre 2, às vezes 1 e nunca 0). As respostas são calculadas por uma fórmula simples: soma das práticas positivas e subtração da soma das práticas negativas: $IEP = (A+B) - (C+D+E+F+G)$. Essa soma pode variar de -60 a +24. O *score* encontrado da soma é aferido pela escala de percentil, que vai de 1 a 99, sinalizando a escala de estilo parental o risco ou a proteção dos filhos adolescentes relativamente à drogadição. Veja Tabela 1 e 2 para percentil e Tabela 3 para interpretação dos percentis correspondentes.

Tabela 1

Dados normativos das práticas educativas maternas

Percentis	IEP	Monitoria positiva	Comportamento moral	Abuso físico	Negligência	Monitoria negativa	Punição inconsistente	Disciplina relaxada
99	19	12	12	0	0	1	0	0
95	15	12	12	0	0	2	0	0
90	13	12	12	0	0	3	1	0
85	12	12	11	0	0	3	1	1
80	11	12	11	0	1	4	2	1
75	9	11	11	0	1	4	2	2
70	8	11	11	0	1	4	2	2
65	7	11	10	0	1	5	2	2
60	6	11	10	0	1	5	3	2
55	5	10	10	0	2	5	3	3

Continua

Tabela 2*Dados normativos das práticas educativas maternas (continuação)*

Percentis	IEP	Monitoria positiva	Comportamento moral	Abuso físico	Negligência	Monitoria negativa	Punição inconsistente	Disciplina relaxada
50	4	10	9	0	2	5	3	3
45	3	10	9	1	2	6	4	3
40	2	10	9	1	2	6	4	3
35	1	9	8	1	3	6	4	4
30	0	9	8	1	3	7	5	4
25	-2	8	7	1	3	7	5	4
20	-3	8	7	2	4	7	5	5
15	-6	7	6	2	4	8	6	5
10	-9	7	5	3	5	8	7	6
5	-14	6	4	5	7	9	8	7
1	-22	3	2	8	10	11	9	10
Média	2,97	9,38	8,87	1,05	2,37	5,54	3,58	3,19
Desvio- Padrão	8,79	2,41	2,49	1,68	2,17	2,27	2,26	2,21

*Fonte: Gomide (2006).***Tabela 3***Dados normativos das práticas educativas paternas*

Percentis	IEP	Monitoria positiva	Comportamento moral	Abuso físico	Negligência	Monitoria negativa	Punição inconsistente	Disciplina relaxada
99	20	12	12	0	0	0	0	0
95	15	12	12	0	0	1	0	0
90	13	12	12	0	0	2	0	0
85	12	12	11	0	1	2	1	0
80	10	11	11	0	1	2	1	1
75	9	11	11	0	1	3	1	1
70	8	11	10	0	1	3	2	1
65	7	10	10	0	2	4	2	2
60	6	10	10	0	2	4	2	2
55	5	10	9	0	2	4	3	2
50	4	9	9	0	2	4	3	3
45	3	9	8	1	3	5	3	3
40	2	8	8	1	3	5	4	3
35	0	8	8	1	3	5	4	3
30	-2	7	7	1	4	6	4	4
25	-3	7	6	2	4	6	5	4
20	-6	6	6	2	5	7	5	4
15	-8	5	5	3	6	7	6	5
10	-11	4	4	4	7	8	6	6
5	-16	3	3	6	8	9	7	7
1	-25	2	0	8	11	10	10	9
Média	2,18	8,61	8,33	1,22	3,07	4,54	3,18	2,76
Desvio- Padrão	9,56	2,93	2,99	1,94	2,56	2,36	2,35	2,23

Fonte: Gomide (2006).

Tabela 4

Tabela de interpretação dos resultados do IEP

Percentis do IEP	Interpretação dos resultados
De 80 a 99	Estilo parental ótimo, com presença marcante das práticas parentais positivas e ausência das práticas negativas.
De 55 a 75	Estilo parental bom, acima da média, porém se aconselha a leitura de livros de orientação para pais no aprimoramento das práticas parentais.
De 30 a 50	Estilo parental regular, porém abaixo da média. Aconselha-se a participação em grupos de treinamentos de pais.
De 01 a 25	Estilo parental de risco. Aconselha-se a participação em programa de intervenção terapêutica, em grupo, de casal ou individual, especialmente desenvolvido para pais com dificuldades em práticas educativas nas quais possam ser enfocadas as consequências do uso de práticas parentais negativas em detrimento das positivas.

Fonte: Gomide (2006).

A análise qualitativa foi realizada por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011). Os dados qualitativos vieram de entrevista semiestruturada realizada paralelamente com os pais ou responsáveis, adolescentes, professores e educadores sociais no local em que os adolescentes das famílias investigadas eram atendidos. O roteiro da entrevista foi elaborado com o intuito de averiguar as convergências e divergências, nos mesossistemas, das dinâmicas interacionais relacionadas à prevenção aos fatores de risco à drogadição, nos processos proximais, em cada um desses microsistemas.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados descritivos que caracterizam as escolas, a instituição de apoio social e as famílias. Por se tratar de pesquisa com metodologia do modelo misto paralelo convergente, os resultados do Inventário de Estilos Parentais (IEP) e das entrevistas estão divididos em três seções: quantitativos e qualitativos, fusão e interpretação dos resultados.

Os adolescentes das famílias pesquisadas estavam matriculados em uma das duas escolas aqui denominadas de Candango 1 e candango 2 (nome fictício) e na instituição onde ocorreu a pesquisa. No propósito de manter o anonimato dos entrevistados, deram-se aos professores e gestores das escolas nomes fictícios de filósofos com sobrenome Candango1 e Candango 2, relacionando-os com sua respectiva escola (Veja tabela 4).

Tabela 5

Identificação e caracterização dos professores

Professor/ escola Candango 1	Professor/ escola Candango 2
Sócrates Candango 1	Cícero Candango 2
Platão Candango 1	Sêneca Candango 2
Pitágoras Candango 1	Plotino Candango 2
Tales de Mileto Candango 1	Lucrecio Candango 2
Epícuro Candango 1	Aristóteles Candango 2
Zenão de Cício Candango 1	Heráclito Candango 2

Para a caracterização dos educadores sociais e gestores da instituição foram identificados nomes dos santos canonizados pela Igreja Católica (veja Tabela 5).

Tabela 6

Identificação e caracterização dos educadores sociais

TEMPO NA INSTITUIÇÃO	EDUCADORES	
	SOCIAIS	IDADE
4 anos	Stª Edwirmgem	25 anos
4 anos	Stª Cecília	36 anos
4 meses	Irmã Dulce	+30 anos
4 anos	Madre Tereza	+ 50anos
4 meses	São Mateus	30 anos
3 anos	São Pedro	44 anos

Por fim, utilizaram-se nomes de árvores frutíferas como sobrenome para cada família e, para identificar seus membros, utilizaram-se os nomes dos personagens da história israelita na cultura judaico-cristã (veja Tabela 6)

Tabela 7

Identificação das famílias e de cada um de seus membros

FAMÍLIA	NOME FILHO(A)	NOME PAI/PADRASTO	NOME MÃE/MADRASTA
		OUTRO	OUTRA
Videira	Tamar Videira Filha	Davi Videira	Maáca Videira
Cajazeira	Diná Cajazeira Filha	Jacó Cajazeira	Lia Cajazeira
Romeira	Caim Romeira Filho	Adão Romeira	Eva Romeira
Laranjeira	Ismael Laranjeira Filho	Abraão Laranjeira Padrasto	Agar Laranjeira
Pitangueira	Atalia Pitangueira Filha	Acabe Pitangueira	Jezabel Pitangueira
Mangabeira	Miriã Mangabeira Neta	Anrão Mangabeira	Joquebede Mangabeira
Limeira	Raquel Limeira Filha	Labão Limeira	Adinah Limeira

Características dos Microssistemas

Família, Escola e Instituição de Apoio Social

Características das famílias

As famílias que participaram do estudo tinham três arranjos diferentes: (2) família biparental com os pais biológicos $n = 2$ (28,6%); (2) família biparental com mãe biológica e padrasto $n = 2$ (28,6%); e (3) família uniparental $n = 3$ (42,8%). A média da idade materna foi de 34,8 anos, variando entre 27 e 41 (DP = 1,414), sendo que 71,4% delas trabalhavam fora de casa e se ausentavam do lar, em média, dez horas diariamente, de segunda a sexta, em razão do trabalho. Quanto aos pais ($n = 7$), a média de idade era de 37 anos, variando de 30 a 42 anos (DP = 1,618). A maioria dos pais estava desempregada e não convivia com o núcleo familiar. Com relação à escolaridade das mães, nenhuma concluiu o Ensino Médio.

A maioria das famílias entrevistadas vivia com menos de dois salários-mínimos, sendo que duas mães declararam que a renda familiar era menor que um salário-mínimo. Quanto à habitação, 57,1% moravam em barracos, e a localidade da residência com relação à segurança em função das drogas foi assim descrita pelas famílias: uma achava que o local era calmo, uma achava a localidade era violenta e cinco consideravam a região onde moravam pouco segura para criar os filhos longe das drogas. Segui o detalhamento por famílias.

Família Videira. A família Videira é constituída por cinco membros, pai e mãe casados no civil há 13 anos, com três filhas. Eles moram em um barraco, em terreno invadido, aguardando regularização. A família mora na localidade há mais de um ano e, de acordo a Sra. Maáca Videira, a qualidade da residência é regular e a região, um pouco violenta. O Sr. Davi Videira é torneiro mecânico e trabalha seis dias por semana, permanecendo fora de casa nove horas nos dias em que trabalha. A esposa começou a trabalhar como

manicure, no sistema de *freelancer*, dois dias por semana, ficando ausente do lar 12 horas nos dias em que trabalha fora. A renda familiar está entre um e dois salários-mínimos (SM). A adolescente, Tamar Videira Filha, que participou da pesquisa, é a segunda filha do casal em ordem de nascimento, tem onze anos de idade e cursava, na ocasião, o 4º ano do Ensino Fundamental I. Tamar mudou de escola há pouco mais de um ano e, apesar do atraso escolar, nunca repetiu uma série escolar.

Segunda a Sra. Maáca Videira, apenas o marido fuma cigarro e não existem vícios de álcool e drogas entre os residentes na casa. A família frequenta a igreja nos fins de semana e, nos feriados, costumam passear no zoológico e no parque da cidade (Parque Sarah Kubitschek).

Família Cajazeira. O casal Cajazeira convive em união estável há vinte e dois anos e tem sete filhos (2 do gênero masculino e 5 do feminino). A família mora em casa construída em terreno invadido, há mais de três anos. Segundo o Sr. Jacó Cajazeira, a região onde mora é um pouco violenta e considera a qualidade da moradia regular.

O Sr. Jacó relatou que a esposa, Lia Cajazeira, começou a trabalhar cinco dias por semana na reciclagem, como autônoma, nos últimos seis meses, e fica fora de casa em torno de sete horas diárias. O Sr. Jacó trabalha como auxiliar de serviços gerais seis dias por semana, oito horas diárias e permanece dez horas fora de casa. A renda familiar está entre um e dois salários-mínimos mensais. Habitam a mesma casa dez pessoas, o casal, os sete filhos e uma neta. Os Cajazeiras não têm hábitos de lazer em família e apenas a esposa frequenta a igreja.

A filha que participou da pesquisa é a 5ª em ordem de nascimento, estando com doze anos de idade, e o pai não soube responder sobre a escolaridade da filha, mas afirmou que ela nunca repetiu o ano, mas que mudou de escola no último ano. De acordo com o Sr. Cajazeira, um dos filhos estava em acompanhamento psicológico.

Família Romeira. A Sra. Eva Romeira relatou que estava há onze anos com o atual companheiro, na terceira união estável. Ela tem cinco filhos, sendo quatro de outros relacionamentos. De acordo com a Sra. Eva, a família mora em casa própria e que a região não é muito segura. Ela abriu um pequeno comércio e trabalha de segunda a sábado catorze horas diárias e, no domingo, até às 14:00h. O atual marido é autônomo há vinte e dois anos no ramo de lava a jato e trabalha em torno de catorze horas diárias, cinco dias por semana. A renda da família está entre dois e quatro salários-mínimos.

O filho, Caim Cajazeira Filho, é o 4º em ordem de nascimento, porém filho de outro relacionamento. O adolescente tinha treze anos de idade à época da entrevista e cursava o 6º ano, tendo mudado de escola há um ano e estava em tratamento psicológico. A família frequenta a igreja três vezes por semana e, ocasionalmente, vai ao clube. A Sra. Eva Cajazeira relatou não haver vícios entre os membros da família.

Família Laranjeira. Segundo a Sra. Agar Laranjeira, esta é sua segunda união estável e está há sete anos com o companheiro, tendo apenas um filho, mas de outro relacionamento. Ela trabalha como auxiliar de limpeza cinco dias por semana, oito horas diárias e fica em torno de onze horas fora do lar. O atual companheiro está desempregado e a renda familiar está entre um a dois salários-mínimos por mês. A família mora em um barraco em terreno invadido e a região, segundo a Sra. Agar, é um pouco violenta.

O filho tem doze anos, cursa o 9º ano e sofreu uma suspensão escolar há um ano, não tendo a mãe querido informar o motivo. O filho, Ismael Laranjeira, alterna seu tempo entre a casa do pai e a da mãe, sendo que, nas férias, fica em torno de sessenta dias com o pai.

O pai costuma passear com sua segunda família e, ocasionalmente, leva Ismael com eles. De acordo com a Sra. Agar, não há qualquer tipo de vício entre os membros das duas famílias com as quais Ismael convive.

Família Pitangueira. Essa é uma família uniparental, com uma filha. De acordo com a Sra. Jezabel Pintagueira, a filha é adotiva, porque ela, Sra. Jezabel, já tinha perdido quatro filhos (morte neonatal). Ela nos informou que o pai da filha adotiva tinha 42 anos e estava desempregado, no entanto ela não se lembra da própria idade. A Sra. Jezabel relatou que mora de favor em um barraco de fundo¹ muito ruim e que a área é muito violenta. Ela trabalha fazendo “bicos²” como manicure e a renda familiar mensal é inferior a um salário-mínimo. Informou-nos também que estava em tratamento psiquiátrico. De acordo com a Sra. Jezabel, ela se separou do pai da adolescente há mais de um ano, mas ainda tinha muitas brigas, inclusive havia acontecido uma há menos de seis meses. Segundo ela, houve a morte de um familiar há pouco mais de um ano.

A adolescente, filha adotiva, tem catorze anos de idade e a mãe acha que ela está no 7º ano de escolaridade. Segunda a Sra. Jezabel, a filha, Atalía Pitangueira Filha, tem mudado de escola no último ano e teve uma repetência há mais de um ano. A família não tem nenhum lazer em conjunto e não frequenta nenhuma igreja.

Família Mangabeira. Trata-se de uma família uniparental composta por mãe, dois filhos e uma a neta. A Sra. Joquebede relatou que está separada de um casamento de vinte anos, do qual teve dois filhos. A família mora em uma casa, em terreno invadido, há mais de dez anos e aguarda a regularização do lote. Ela trabalha como doméstica seis dias por semana, há mais de quinze anos e o tempo fora de casa é de doze horas diárias. De acordo com a Sra. Joquebede, a renda familiar é constituída apenas por seus proventos, que dão pouco mais de um salário-mínimo. Ela se recusou a tecer

¹ O lote continha várias famílias em barracos.

² Expressão idiomática para trabalho informal.

comentários sobre o trabalho dos filhos, inclusive sobre o do pai da adolescente, Miriã Mangabeira Neta, que é criada por ela e pela avó. A adolescente participante da pesquisa tem catorze anos de idade, está no 7º ano do Ensino Fundamental e repetiu a série há um ano. A Sra. Joquebede disse não haver ninguém da família com vício em drogas lícitas ou ilícitas. Ela e a neta frequentam a igreja quatro vezes por semana.

Família Limeira. Trata-se de uma família uniparental com três filhas de dois relacionamentos. Conforme nos informou a Sra. Adinah Limeira, ela e o companheiro de doze anos de relacionamento tinham se separado há menos de um ano e que estavam em constantes conflitos.

A Sra. Adinah mencionou que moram apenas ela e a filha, Raquel Limeira Filha, em um barraco, em condições precárias, porém em área tranquila. De acordo com a Sra. Adinah, sua renda familiar é de apenas R\$ 273,00 (R\$ 110,00 de pensão alimentícia + R\$ 163,00 do programa Bolsa-família) e que ela e a filha, Raquel, sobreviviam de favores de igrejas, de pessoas e de cestas básicas doadas pela IAS, onde a filha Raquel é atendida. A adolescente tem doze anos de idade, cursa o 6º ano do Ensino Fundamental e, segundo a mãe, nunca repetiu a série. Raquel frequenta semanalmente a catequese na igreja católica.

Características das escolas

Escola Candango 1

Quanto à estrutura física, a escola ocupa uma área de aproximadamente 20.000m² na região central da cidade. É uma construção antiga, de três blocos de edificações térreas, com arquitetura no formato de pavilhão. A escola possui vinte e uma salas de aula, uma biblioteca, as dependências administrativas e uma cantina. Os banheiros dos estudantes ficam à parte do complexo de blocos. Para recreação e práticas

de educação física, a escola conta com uma quadra poliesportiva coberta e outra simples, além de um vasto pátio. Todo o complexo é monitorado por câmeras, inclusive as áreas de circulação interna dos banheiros, mantendo privacidade apenas nos locais dos sanitários.

A escola atende 1.100 alunos nos Ensinos Fundamental 1 e 2, nos turnos matutino e vespertino, e o programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), no noturno. Para atender a toda a demanda, a escola conta com 135 funcionários, entre efetivos e de empresas contratadas. Entre eles, há 90 professores, um pedagogo, dois orientadores educacionais, um psicólogo escolar e os demais cuidam da cozinha, limpeza e manutenção da escola. A vigilância é feita por 24 horas, os sete dias da semana, e a sede do batalhão escolar daquela regional de ensino fica na escola. A escola não dispõe de assistente social.

Escola Candango 2

Tratava-se de uma construção mais moderna, em quadrilátero, de dois andares, com um pátio no centro, construída em uma área de aproximadamente de 15.000m². O complexo abriga 20 salas de aula, dependência administrativa, um pátio murado na lateral do quadrilátero, com uma quadra poliesportiva coberta. O acesso ao pátio se dá por um portão que fica em um corredor ladeado pelas salas da secretaria e da orientação educacional. A escola fica localizada na entrada principal da cidade e atende a 1.800 alunos em três turnos: Ensino Fundamental 1 e 2, Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino e EJA, no noturno. A escola está localizada em umas das regiões mais pobres do Distrito Federal e com alto índice de violência em razão do tráfico de drogas.

Para atender à demanda, a escola conta com 123 professores e 20 servidores, um pedagogo, um psicólogo escolar, um orientador educacional e um segurança, que só

vigia o patrimônio. O batalhão escolar faz ronda ocasionalmente, a qual dura, em média, de cinco a dez minutos, ou quando solicitado, sendo a resposta ao chamado dada conforme a agenda do batalhão.

Característica da Instituição de apoio social – IAS

Essa associação está localizada na mesma cidade da Escola Candango 2 e ocupa uma área de aproximadamente 10.000m². A construção é em formato de L, se considerarmos o espaço com cobertura onde são servidas as refeições e que também funciona como anfiteatro. As instalações incluem uma cozinha bem equipada, banheiros razoáveis, sete salas de reforço escolar e oficinas, uma sala de informática, um espaço para artes corporais e marciais, uma quadra em situação precária e um pátio amplo. Todo o espaço físico é murado.

A instituição atende a 300 crianças de faixa etária entre 6 e 15 anos. Para cumprir a demanda, a associação dispõe de nove educadores sociais, duas pedagogas, três assistentes sociais, uma psicóloga social, uma nutricionista, quatro pessoas na equipe da cozinha e três funcionários para serviços gerais.

RESULTADOS QUANTITATIVOS

Os resultados quantitativos estão relacionados aos escores dos Inventários de Estilos Parentais (IEP) nas versões paterna e materna aplicadas aos adolescentes e a seus pais. A pontuação do inventário pode variar de -60 a 24, e a análise é realizada a partir da escala de percentil do IEP, em que os índices de 1 a 25 correspondem ao estilo parental de risco; de 30 a 50, estilo parental regular; de 55 a 75, estilo parental bom; e de 80 a 99, estilo parental ótimo. Para ver a relação entre pontuação e percentil

detalhada para cada um dos seis fatores e a interpretação do percentil do *score* geral, veja as Tabelas 1, 2 e 3 no capítulo 5, páginas 69 e 70.

Os escores gerais e os percentis correspondentes obtidos pelos participantes foram:

- (a) Resposta paterna em relação à filha: apenas um pai respondeu ao IEP, e a pontuação foi -31, cujo resultado, quando aferido na tabela de percentil, ficou < 1 ;
- (b) Respostas maternas em relação ao filho(a), $n = 7$ ($M = -33,33$; $DP = 9,56$), percentil < 1 ;
- (c) Respostas dos filhos(a) em relação ao pai, $n = 5$ ($M = -35,8$; $DP = 5,8$), percentil < 1 ;
- (d) Respostas dos filhos(a) em relação à mãe, $n = 7$ ($M = -34,86$; $DP = 7,53$), percentil < 1 .

Os resultados de cada um dos fatores estão detalhados nas Tabelas 5, 6, 7 e 8.

Tabela 8

Resultado do IEP sobre as práticas educativas maternas

Práticas parentais		N	Escore		M	DP	% IEP
			Mín	Máx			
Positivas	Monitoria positiva	6	0	4	1,50	1,517	< 1
	Comportamento moral	6	0	3	1,33	1,211	< 1
Negativas	Punição inconsistente	6	5	10	8,17	1,722	< 1
	Negligência	6	4	11	8,50	2,739	< 1
	Disciplina relaxada	6	2	8	6,00	2,530	< 1
	Monitoria negativa	6	2	8	5,33	2,338	< 1
	Abuso físico	6	3	12	8,17	3,189	$> 1 < 5$

Tabela 9

Resultado do IEP sobre as práticas educativas paternas

Práticas parentais		n	Escore		M	DP	% IEP
			Mín	Máx			
Positivas	Monitoria positiva	1	0	0	0,00	0,00	< 1
	Comportamento moral	1	2	2	2,00	0,00	> 2 < 5
Negativas	Punição inconsistente	1	8	8	8,00	0,00	< 1
	Negligência	1	8	8	8,00	0,00	< 1
	Disciplina relaxada	1	5	5	5,00	0,00	< 1
	Monitoria negativa	1	5	5	5,00	0,00	< 1
	Abuso físico	1	7	7	7,00	0,00	< 1

Tabela 10

Resultado do IEP aplicado ao adolescente sobre as práticas educativas maternas

Práticas parentais		n	Escore		M	DP	% IEP
			Mín	Máx			
Positivas	Monitoria positiva	7	0	6	1,57	2,149	< 1
	Comportamento moral	7	0	8	1,71	2,928	< 1
Negativas	Punição inconsistente	7	4	8	6,71	2,928	= 5
	Negligência	7	6	10	8,86	1,345	> 1 < 5
	Disciplina relaxada	7	2	11	7,00	3,000	≤ 5
	Monitoria negativa	7	3	8	5,14	1,952	≤ 5
	Abuso físico	7	9	12	10,43	1,134	< 1

Tabela 11

Resultado do IEP aplicado ao adolescente sobre as práticas educativas paternas

Práticas parentais		n	Escore		M	DP	% IEP
			Mín	Máx			
Positivas	Monitoria positiva	5	0	12	4,00	4,637	= 10
	Comportamento moral	5	0	12	3,20	5,070	≥ 5
Negativas	Punição inconsistente	5	7	12	8,60	2,074	≤ 5
	Negligência	5	6	12	8,00	2,550	= 5
	Disciplina relaxada	5	5	12	9,60	2,881	> 1 < 5
	Monitoria negativa	5	5	12	7,00	3,082	= 15
	Abuso físico	5	8	12	9,80	1,483	< 1

RESULTADOS QUALITATIVOS

Os resultados qualitativos dizem respeito às respostas aos roteiros de entrevistas semi-estruturada realizadas. Essas respostas foram divididas em duas seções: microssistema familiar e suporte educacional às famílias composta por três microssistemas (escolas, batalhão escolar e IAS). A categorização foi apresentada em blocos a partir da percepção dos participantes: pais e adolescentes (microssistema familiar), gestores (escola e da IAS), professores e educadores sociais (escola e IAS), e outro de respostas do agente do Batalhão Escolar.

Microssistema Familiar**Pais - Categorias elaboradas a partir das respostas dos Pais (n = 7)**

O roteiro da entrevista com os pais versava em torno de quatro temas: relação com a escola e a IAS, padrões comunicativos com professores e equipe da instituição

acerca de educação e de drogas, participação em atividades formativas sobre droga e estratégias preventivas à drogadição. A partir das falas dos pais foram elaboradas quatro categorias relacionadas às características relacionais e comunicativas entre pais/professores e educadores sociais na percepção dos pais (n = 7): (a) relação Amistosa com a escola/Instituição, (b) diálogo permanente com os professores e (c) inexistência de diálogo sobre drogadição e (d) contradição sobre a busca de conhecimento sobre drogadição.

(a) Relação Amistosa com a escola/Instituição foi definida pelos pais como tranquila, sem problemas, boa e sempre estou presente ($f = 11$). Como exemplo dessas falas, destacamos:

Tranquila. Quando me chamam eu vou. Quando eu preciso, também, vou lá. Sou bem atendida. Chego, sou atendida nos dois lugares. Tanto na escola, quanto na ... (Sra. Maacá Videira).

Tento sempre tá presente né. Em reunião. Quando eles me liga eu tento tá presente. Por causa do meu trabalho, as vezes, não tô muito presente, né. Mas se eu não tô, o pai tá. Sim, graças a Deus é. (Sra. Agar Laranjeira).

(b) **Diálogo permanente com os professores e educadores.** A definição dessa categoria ficou deliberada pela a afirmação dos pais que procuram explicação e conversam sempre com o pessoal da escola e da instituição ($f = 7$). São exemplos desta categoria:

Sim, eh! Dia, dia de reunião só. (Sra. Adniah Limeira);

Sim, sempre eu vou na escola, né. E converso, vejo como é que ela tá, o que precisa melhorar. Tranquilo (Sra. Joquebede Mangabeira).

(c) **Inexistência de diálogo sobre drogadição.** Falta de dialogo ou ausência de motivos que justifiquem a necessidade de dialogar sobre drogadição. Segue alguns exemplos:

Não, por que eu não vejo motivo disso. Os alunos, e quando tem eles avisam, que eu dou o telefone pra elas, e elas fica sempre atenta, peço a elas pra me ligar que vou lá qualquer hora (Sr. Jacó Cajazeira).

Não (converso) sobre droga com professor (Sra. Agar Laranjeira).

Não – sobre droga! Nunca conversei, não (Sra. Jezabel Pitangueira)

(d) **Participação em atividades formativas sobre drogadição.** Essa categoria foi caracterizada pela contradição sobre a busca por conhecimento sobre drogadição ou participação em palestras e atividades formativas. ($f = 4$). Três pais responderam que nunca havia participado desse tipo de atividade.

Quando eu estudava né. Não como mãe. [Você já foi convidada?] Já sim, mas assim não tive oportunidade de ir (Sra. Agar Laranjeira).

Sim, lá no CREAS³, muito bom que as pessoa, conversa com os jovens, crianças, tem sempre, tá ouvindo essa palestras né, muito bom (Sra. Adinah Limeira).

Adolescentes – Essa categorias foi elaboradas a partir das respostas dos adolescentes (n = 7)

A entrevista realizada com os adolescentes teve por finalidade caracterizar a dinâmica de vida e o seu ciclo de amizades. Três categorias foram estabelecidas: (a)

³ Centro de Referência Especializado de Assistência Social.

Rotina diária, (b) atividades sem supervisão de um adulto e (c) Inexperiência com drogas.

- (a) **Rotina diária.** Essa categoria foi definida pela agenda do adolescente entre a casa, escola e instituição e como era o deslocamento para esses locais. Todos os adolescentes tinham atividades no contraturno das atividades escolares: matutino ($f = 5$) e vespertino ($f = 2$). O deslocamento entre esses ambientes se dava acompanhado por um adulto ($f = 1$); sozinho ($f = 3$); usavam ônibus ($f = 3$).

Normalmente, de manhã eu vou pra escola. Volto da escola. Fico assistindo televisão. Espero. Me arrumo. Vou pra Depois da ..., vou pra casa e aí eu fico com a minha mãe porque meu pai, normalmente, tá trabalhando. (Atalia Pitangueira Filha)

Eu acordo de manhã venho pra... (referiu-se a associação), almoço. Ai eu vou pra casa tomo banho se arrumo e vou pra escola, até seis horas, volto pra casa. (Caim Romeira Filho).

Eu acordo de manhã, minha mãe me deixa na parada, ai eu pego o ônibus. Ai eu volto pra casa, e ai eu venho pra ... (referiu-se a associação) e almoço, fico aqui ai volto pra casa (Diná Cajazeira Filha).

No dia, de manhã, meu padrasto me acorda, eu lancho, me arrumo e vou pra escola, só. (Ismael Laranjeira Filho)

Relação distante com usuários de drogas ($f = 3$) adolescentes relataram ter colegas próximos que utilizavam drogas, motivo pelo qual mantinham distancia deles . Quatro adolescentes informaram não conhecer pessoas que eram usuárias de drogas.

Conheço. Alguns. Não falo muito com eles. Eu parei de falar com eles depois que eles começaram a usar drogas (Miriã Mangabeira Neta)

Conheço alguns. Eles são irmão da minha amiga (Raquel Limeira Filha)

Conheço. Não é dos amigos (Ismael Laranjeira Filho)

(b) **Atividades sem supervisão de um adulto.** Entre as atividades mencionadas sem a supervisão de um adulto estava brincar na rua (f = 3).

Ai quando eu chego brinco um pouco lá fora. Ai depois eu entro pra dentro de casa e vou dormir (Caim Romeira Filho).

Ai chego lá em casa, tem vezes que eu fico brincando na rua, com a ... [nome das amigas] (Raquel Limeira Filha)

(c) **Inexperiência com drogas.** Todos os adolescentes informaram não ter qualquer experiência com qualquer tipo de droga lícita ou ilícita.

Microsistema de Suporte Educacional às Famílias

A categorização dessa seção foi estabelecida a partir da percepção dos atores dos três microsistemas: escola, IAS e Batalhão Escolar. A categorização das respostas dos participantes destes microsistemas foi organizada em três blocos: 1. gestores (escola, e IAS), 2. Batalhão escolar e 3. educadores (escola e IAS).

1. Gestores - Elaboração de categorias a partir da percepção de Gestores (n = 4)

Nesse bloco apresentamos a categorização das respostas dos gestores ao roteiro da entrevista. Foram elaboradas duas categorias: (a) Inexistência de articulação de ações e (b) Mediação/Suporte da escola e ou instituição para com as famílias sobre o tema “drogadição”.

- (a) **Inexistência de articulação de ações.** Essa categoria é definida como a falta de vínculo entre as ações desenvolvidas na IAS e na escola. Os resultados foram: gestão do microssistema IAS ($f = 4$) e o das gestões escolares ($f = 9$). Como exemplos desta categoria destacaram as falas:

(Madre Tereza) Na realidade, nós não trabalhamos diretamente com as escolas, tá? O nosso trabalho aqui, é igual, eu te falei, é voltada pra a assistência. A única parte escolar que nós temos aqui é o apoio escolar e tem pessoas que chamam reforço, mas nós não trabalhamos, não temos- o vínculo que nós temos com as escolas é a questão das crianças e adolescentes quando eles tem algum problema na escola, os pais nos avisam que eles estão com problema na escola e, assim, a gente pede para o psicólogo e a assistência social vê o que, que realmente ta acontecendo com a criança, mas é pelo fato dela ser nossa assistida. Não que envolve a área escolar (IAS).

(Zenão de Cicio Candango 1) Não, não existe essa interação (Lucrecio Candango2). Então nós estamos agora com o pessoal da OAB desenvolvendo sobre drogas, acontece todas as sextas-feiras a tarde. Já fizemos com o pessoal da manhã. Tem projeto da Unieuro, área de saúde, o pessoal de enfermagem. Acontece os dois semestres do ano... com IAS não temos. (escola candango1)

- (b) **Mediação/Suporte da escola e ou instituição para com as famílias sobre o tema drogadição.** Definida como ações em conjunto com as famílias visando proteger ou prevenir os adolescentes do uso de drogas, o resultado foi negativo segundo os gestores a comunicação com a família é muito complicada: IAS ($f = 5$), escolas ($f = 26$). Segue exemplos de falas:

(Irmã Dulce)- a gente também faz visitas domiciliares nas casas, por que as vezes acontece alguma situação em que chega até a gente por meio do educador social, ou da própria pedagoga ou de algum , algum funcionário da instituição e a gente tem que ir atrás verificar de um certa forma o que realmente tá acontecendo (IAS).

(Madre Teresa) Sim. A psicóloga da instituição, quando ela tem essa percepção, ela convoca os pais, né, e como nosso trabalho aqui é limitado nós fazemos encaminhamento pras outros órgãos competentes pra tratar diretamente do assunto. Porque aqui nossa psicóloga não pode fazer essa interferência. Então, assim, a gente encaminha pra outras instituições (IAS).

(Lucrécio Candango 2) A gente até incentiva, a gente manda recardo pelos meninos, a gente liga, mas a presença da família na escola é baixa. Por exemplo, de mil ai vem umas sessenta. Eu até acho que a gente deveria fazer o contrário, a escola deveria ir até elas. Mas é complicado, mas nós temos falta de pessoas, as vezes nós temos aqui a direção e Deus. As pessoas faltam (escola Candango2).

(Zenão de Cicio Candango 1) E, assim, a gente tem uma dificuldade imensa de ter contato com a mãe, da família tá presente. Aciona o conselho tutelar. É um menino que vai [palavra ininteligível]. Ele sumiu da escola. Mas a mãe não vem à escola. Dezoito alunos desse jeito. Pensa. Ele não fica em sala de jeito nenhum, ele não entende o que o professor fala. Complicado (escola Candango1).

2. Batalhão Escolar - Agente do Batalhão Escolar

Por meio da entrevista, buscou-se conhecer como Batalhão Escolar atua no suporte e manutenção da segurança nos ambientes escolares. São duas categorizações que visava compreender interação da Polícia Militar no microsistema escolar. (a) Ação protetiva e (b) Ação preventiva.

- (a) **Protetiva.** Definida como trabalho de ronda, revista na entrada da escola e policiamento para coibir a presença de meliantes, drogas e armas na escola e em torno dela. ($f = 11$).

A polícia militar trabalha mais ostensiva, então, com o trabalho mais ostensivo geralmente pra pegar esse tipo de coisa de boca de fumo tem que requerer uma investigação com mais tempo. Com um mês de duração, dois meses, até três meses leva uma investigação da polícia civil pra ficar acompanhando. Porque eles querem pegar alguma coisa a mais né! – concreto, uma coisa mais. Não adiantam pegar o usuário laranja, eles querem pegar da onde ta vindo a massa né! Infelizmente, ta alto. (Sargento Leonardo⁴)

- (b) **Preventiva.** Definida por ações como palestras que auxiliam o aluno das séries iniciais evitarem a primeira experiência com as drogas ($f = 9$).

A gente tem uma equipe de palestrantes dentro das escolas que a gente tenta alcançar o máximo de alunos possíveis com essas palestras, que exatamente é a palestras alertando os perigos, né, e o que causa a dependência com droga. Então esses palestrantes entram, né, de escolas, é, tenta acumular o maior número de alunos dentro de um auditório, uma sala de aula, pra dar esse tipo de palestra tentando alcançar o maior número de possível de alunos pra escutar esse tipo de coisa... . Então a gente, o trabalho da polícia pra prevenção, hoje a

⁴ Nome fictício extraído da literatura (Memórias de um Sargento de Milícia - Manuel Antônio de Almeida)

gente tem esse tipo de trabalho. Fora a gente articula as viaturas fazendo as rondas periódicas em escolas né, é para tentar inibir esse uso de droga nas portas das escolas, né ... (Sargento Leonardo).

3. Educadores – Categorias baseadas na percepção de Educadores Sociais (n =4) e Professores (n = 8).

Esse bloco trata da percepção dos docentes sobre a participação das famílias em reuniões com professores/educadores sociais, sobre drogas entre os adolescentes e o conhecimento dos educadores para enfrentar o fenômeno da drogadição nas escolas e instituição. Nesse sentido, foram elaboradas três categorias: (a) Presença condicionada ao assistencialismo, (b) drogas entre os alunos e (c) despreparo para enfrentar o fenômeno da drogadição.

- (a) **Presença condicionada ao assistencialismo.** Diz respeito a inexistência de participação das famílias em reuniões ou assuntos relacionados aos filhos na escola/instituição ou participação é condicionada festas ou benefícios como cestas básicas na instituição. Educadores sociais ($f = 15$) e professores ($f = 11$).

***Microsistema IAS** - Uma minoria, muito pouco que mantém essa relação, confesso que a gente tem que ficar estimulando, instigando, inclusive a gente valoriza muito os pais que são presentes na vida dos filhos, mas pelo que eu vejo – é a minoria, não, não tem não (São Mateus).*

Não! Não! Não participam. São bastante relapsos, bastante ausentes é o que, pela minha percepção, e o que acontece na realidade daqui da, da da instituição é que os pais eles não são presentes. Eles não são atentos em nada com as com as criança né. Em relação às drogas pior ainda (São Pedro).

Acontece muito de vir também famílias atrás de, de cestas básicas por se tratar de uma comunidade bastante carente então eles vem atrás e aí eu preciso ouvi-los antes de mais nada né (Irmã Dulce).

Microsistemas Escolares - *Olha, vou falar a verdade. São poucos pais que participam das reuniões convocados pela escola. Mas quando nós temos eventos e festas eles vem com mais frequência. Reunião da escola, eles vêm mas são poucos. Diminui bastante se for comparar, né, com eventos e festas e reunião de pais. Reuniões de pais vêm poucas (Epicúrio Candango 1).*

Sim até na reunião de pais a gente percebe que vem poucos pais. Normalmente só vem dos alunos que a gente percebe que é mais interessado mesmo, que gostam de estudar. São aqueles pais que vêm, aqueles que realmente precisam não vem (Heráclito Candango 2).

(b) **Drogas entre os alunos.** Esta categoria diz respeito a desconfiança dos professores e educadores sociais sobre a existência de uso de alunos que são usuários. (n = 8) disseram que desconfia. Educadores sociais (f = 3) e professores (f = 5). Exemplos de falas:

Microsistema IAS - *durante a ministração dessas aulas, já o, teve ehhhh alunos que, educando né que foram me procurar que estavam usando drogas e como eles poderiam fazer pra largar essas drogas. (São Pedro)*

Microsistemas Escolares - *na fala dos meninos a gente percebe que eles convivem com gente que usam drogas a gente sente assimmmmm, [ficou muito pensativo] que não. Porque a gente é assim, não tem um treinamento né! Como*

que a gente vai chegar e falar, até mesmo com os pais, né! Eu acho que assim, eu acho que a direção teria que tomar essa direção (Heráclito Candango 2)

desconfiamos sim e, inclusive, já pegamos alunos com drogas aqui na escola...

(Tales de Mileto Candango 1)

porque esses alunos numa boa não se permite, são arredios, são agressivos e falam abertamente que não querem nada e que não tem sonhos que não querem estudar, muitas vezes vem pra cá pra vender droga. (Aristóteles Candango 2)

- (c) **Despreparo para enfrentar o fenômeno da drogadição.** Falta de oportunidade ou de acesso a cursos de formação ou palestras. Essa categoria diz respeito ao despreparo dos professores e educadores sociais para promover a prevenção à drogadição em seus microssistemas. Quanto à formação inicial e continuada, educadores sociais (n = 4) e professores (n = 8) informaram que não tiveram qualquer disciplina ou matéria que tratavam do tema na sua formação inicial (f = 2) e (f = 6) respectivamente. Enquanto, na formação continuada, participaram de algum curso ou palestra: educadores sociais (f = 2) e professores (f = 3). São exemplos desta categoria, as falas dos seguintes participantes:

Microssistema IAS - *Aqui aonde eu trabalho específico não tem não. Um assunto ali ou outro, uma palestrinha né! De um dia só, mas específico não* (Stª Edwirmgem).

Microssistemas Escolares - *Não, não tive. Na época, inclusive, a questão de droga era pouco discutida publicamente. Eu fiz ... (graduação) de 82 a 86, incluindo a pós-graduação, alguns textos só literários inclusive que entraram no aspecto da droga mas não se fez abordagem. Isso aí foi aprendendo na vivência* “(Sócrates Candango 1).

Curso não. A gente busca essas informações no dia-a-dia de se informar e tal, mas de acordo com o que os problemas vão surgindo. Através de estudo mesmo. Internet, livros. Isso parte de mim (Cícero Candango 2).

Fusão e Interpretação dos Resultados Quantitativos e Qualitativos

A partir dos resultados quantitativos e qualitativos, foi possível identificar convergências e divergências nas dinâmicas do mesossistema família, escola e IAS. Apesar de os resultados do percentil geral do IEP = < 1 (Veja Tabela 3) apresentarem altíssimo índice de estilos parentais de risco, as famílias apresentaram visão contrária à realidade revelada pelos dados. Afirmavam ter boa inter-relação com a escola e instituições, que participavam das reuniões e que não percebiam necessidade de conversar acerca do assunto. Na percepção da família, existia uma relação muito boa com a escola e com a IAS. A análise qualitativa, no entanto, revelou, por meio dos conteúdos das fala dos gestores escolares e da IAS, dos educadores sociais e dos professores, que a percepção destes é antagônica à parental.

De acordo com os docentes, existem disfunções na relação. As famílias, em sua maioria, só respondiam aos convites mediante condicionamento, e as escolas e instituições, reféns desse ciclo, reforçavam o comportamento. Ficou evidente, portanto, que a gestão da escola e da IAS ainda não encontrou solução eficaz para a melhoria da relação com a família. Nesse sentido, de acordo com os educadores sociais e os professores, a maioria das famílias pensa que acompanha os estudos dos filhos e que os estão prevenindo contra a drogadição.

Os resultados qualitativos corroboram os resultados quantitativos de percentil geral do IEP indicando fator de risco, visto na entrevista onde pais, educadores sociais e professores relataram estarem confusos e despreparados para promoverem a prevenção

à drogadição em seus microsistemas. Essa fusão dos resultados confirmaram a hipótese de vulnerabilidade dos ambientes ecológicos nos microsistemas onde os adolescentes estão inseridos, especialmente devido, ao que ficou evidente nas entrevistas, a relação deficitária da dinâmica mesossistêmica que contribuiu negativamente para a proteção e prevenção, ou seja, a fusão dos resultados encontrados implicam ainda mais aos fatores de risco à drogadição.

CAPÍTULO 7

DISCUSSÃO

O presente estudo teve por objetivo investigar as relações mesossistêmicas entre família, escola e instituição de apoio social na prevenção à drogadição. Neste capítulo, seguindo os passos da abordagem mista adotada, a discussão foi realizada por meio da fusão dos resultados quantitativos e qualitativos. À medida que aprofundamos a discussão, interpretamos os resultados à luz da fundamentação teórica e com suporte na revisão de literatura anteriormente feita, e, simultaneamente, respondemos às questões de pesquisas elaboradas.

Questão 1. Qual o nível de risco em que se encontram os microssistemas família e escola estudados com relação à drogadição?

De acordo com os resultados encontrados, os microssistemas família e escola encontram-se em altíssimo nível de risco com relação à drogadição envolvendo adolescentes. Quanto ao microssistema familiar, esse resultado pode ser explicado pela seleção dos participantes entre grupo de risco atendido por instituição de apoio social. No entanto, a surpresa foi o escore do percentil de Estilo Parental de Risco ter se apresentado extremamente baixo. O maior grupo parental dessa pesquisa era de família uniparental, com mães de baixa escolaridade. Esses resultados corroboram pressupostos apresentados por Bronfenbrenner (2005) quando considera que, em famílias uniparentais cuja mãe é de baixa escolaridade, os filhos têm maior probabilidade de demonstrar o que denominou de “síndrome adolescente”⁵, que é caracterizada por:

⁵ “Síndrome adolescente”, classificação de Bronfenbrenner para adolescentes de famílias uniparentais com ausência paterna e sem a presença de um terceiro adulto confiável e com condições socioeconômicas desfavoráveis, como abandono da escola, envolvimento em gangues, tabagismo, uso de bebidas, experiência sexual prematura, gravidez na adolescência, desinteresse pelo trabalho e, em casos mais extremos, uso de drogas ilícitas.

abandono escolar; envolvimento em gangues; tabagismo; uso de bebidas; experiência sexual prematura; gravidez na adolescência; desinteresse pelo trabalho e, em casos mais extremos, o uso de drogas ilícitas...” (Bronfenbrenner, 2005/2011, p. 50).

Resultados semelhantes também foram encontrados por Furtado (2009), Willhelm et al, (2015) e Soto et al. (2017). As famílias dos estudos mencionados possuíam características e dinâmicas interacionais, como família uniparental feminina, baixa escolaridade materna, monitoria negativa, comportamento moral deficitário, punição inconsistente, negligência, abuso físico e estilo parental permissivo.

Outro aspecto importante a ser considerado associa-se ao baixo nível de monitoramento parental, que demonstra certa deficiência de ações protetivas e preventivas em função de haver lapso de tempo em que os adolescentes ficam sem a presença de adulto responsável entre escola/casa/instituição, monitoria negativa e comportamento moral deficitário dos pais relatado pelos próprios adolescentes na entrevista e no resultado do IEP, versão filho responde sobre pai/mãe. Nota-se, nos resultados das entrevistas, que as expectativas parentais são dissonantes com o que o IEP revelou sobre os estilos e práticas parentais e que é contraditória a percepção da família sobre a participação na vida escolar dos filhos. Uma hipótese explicativa para essa dissonância e contradição pode estar relacionada ao fenômeno da desejabilidade social.

Nesse caso, os resultados de monitoramento negativo parental podem expor os adolescentes a fatores de risco. De acordo a teoria que fundamenta esta pesquisa, o comportamento pró-social ou antissocial dos filhos está diretamente relacionado ao esforço parental em monitorar os limites estabelecidos nas atividades que os filhos realizam fora de casa.

Em situação similar, os resultados das entrevistas com os atores das escolas e da instituição de apoio social não se apresentaram muito favoráveis à prevenção. As falas dos docentes evidenciam dificuldades na interação com as famílias, assim como também o tom da fala deixou evidente haver certo preconceito e estereotipia associada ao *status* socioeconômico dos alunos atendidos pela escola. Esses resultados corroboram o que Furtado (2009), Willhelm et al. (2015) e Batista (2016) encontraram em suas pesquisas. A falta de articulação entre as ações realizadas nas escolas e nas famílias é agravada pelo despreparo dos docentes em lidar com questões que envolvem a prevenção à drogadição e pela ausência de diálogo entre os atores da escola e da família.

Parece haver, por parte dos docentes, certa falta de empatia ou de preparo para a solução da questão. Uma possibilidade pode estar ligada à ausência de maior proximidade afetiva na díade docente/aluno. Essa proximidade afetiva poderia promover relação de exigência e responsividade e desfazer a estereotipia dos docentes que demonstraram associar o uso de drogas por alguns alunos à violência do tráfico. Devido a essa estereotipia, o medo de enfrentar o problema se agiganta, e o corpo docente parece ignorar o risco ou o fato, o que pode facilitar a ação dos aliciadores e traficantes que atuam em torno desse ambiente.

Outro aspecto evidente na fala dos professores está ligado à segurança no ambiente da escola. Embora exista vigilância contratada e ronda ostensiva do Batalhão Escolar, o risco parece persistir, uma vez que suas ações são precárias e desarticuladas, deixando vulnerável o ambiente escolar. As pesquisas de Schenker e Minayo (2005) corroboram isso, pois chamaram a atenção para a presença de comércio de drogas nos ambientes em torno da escola, assim como as pesquisas de Giacomozzi et al. (2012), McIntosh et al., (2012), Maywon et al., (2013), Pettigrew et al (2013), Andrade et al.

(2015), que elencaram os seguintes fatores de risco em torno da escola, os quais correspondem também ao contexto das escolas aqui pesquisadas: disponibilidade de substâncias psicoativas nas proximidades da escola; influência das redes sociais; passividade e despreparo do professor quanto ao assunto drogadição; grupos de pares usuários de drogas em ambientes escolares; barzinhos nos arredores da instituição; defasagem escolar; frequência irregular às aulas; multirrepetência; exposições a situações de risco, como violência; envolvimento em brigas; participação em *binge* (prática e ingestão abusiva de álcool) e uso de drogas lícitas, como tabaco, entre outros.

Questão 2. Quais são as intra e as inter-relações no mesossistema famílias, escolas e IAS com relação aos padrões comunicativos, formação, padrões interacionais, expectativas, crenças e práticas educativas?

O mesossistema, conforme o Modelo Bioecológico, diz respeito às interações entre microssistemas. “O mesossistema compreende as ligações e processos que têm lugar entre dois ou mais ambientes, que contém a pessoa em desenvolvimento, em outras palavras, o mesossistema é um sistema de microssistemas” (Bronfenbrenner, 1979, p. 227).

De acordo com Bronfenbrenner & Morris (1998), as interações entre pessoa-objeto-contexto dos processos proximais nos sistemas multiambiental dos microssistemas podem ser preditivas. As interações que ocorrerem com maior frequência podem atuar de forma favorável ou contrária ao processo de crenças, valores, estilos e trajetória de vida dos adolescentes.

Essas interações dos padrões comunicativos — formação, padrões interacionais, expectativas e crenças e práticas em cada microssistema — é que vão caracterizar a

dinâmica mesossistêmica estruturante de prevenção ou risco nos adolescentes. Nesta pesquisa, essas interações foram mapeadas nos processos proximais que se estabeleceram entre:

- (a) pessoa-pessoa – adolescente e (pai/mãe/familiares, professor, educador social, pares, aliciadores e outros); sujeito-objeto – adolescente e (livros, esportes, drogas e outros);
- (b) pessoa-símbolos – adolescente e (crenças, regras/leis, futuro, sonhos, sentimento de poder e respeito, violência e ilusões psicodélicas);
- (c) pessoa-ambiente – adolescente e (lar, escola, instituição e rua) funcionaram como fundamentos importantes na relação organismos e organismos, organismos e ambientes que se desenvolveram reciprocamente.

No microsistema familiar, as dinâmicas interacionais de estilos e práticas parentais encontradas nesta pesquisa foram: monitoria negativa materna e paterna; comportamento moral deficitário dos pais; negligência materna; ausência paterna na maioria das famílias; punição inconsistente e abuso físico paterno e materno, apesar das mães manifestarem amor pelos filhos. Essas práticas parentais encontradas na pesquisa caracterizam um estilo parental negligente, em que o padrão comunicativo é nulo, deixando confusas as regras e limites. Isso, de acordo Macedo et al. (2006), Martinez et al. (2013), Cerutti (2014), Maruscki et al. (2014) é fator de risco à drogadição nos filhos adolescentes.

A monitoria parental, de acordo com a teoria do Modelo Bioecológico, de Bronfenbrenner (2005/2011), é a principal ferramenta de controle que estabelece limites nas atividades que os filhos realizam fora de casa. Ao compararmos o resultado do IEP quanto à monitoria positiva com baixo percentil e a fala das mães que afirmaram acompanhar a vida escolar dos filhos e manter constante diálogo com os professores e o

pessoal da instituição, somos remetidos ao que, em psicologia social, é denominado de desejabilidade social, em que o entrevistado tem o intuito de adequar-se ao que é aceitável socialmente.

Nessa ótica, o resultado da pesquisa contempla o que Wilhelm et al. (2015) alertaram sobre atitudes parentais que afetam o desenvolvimento do adolescente, inibindo ou estimulando o comportamento de risco. Por exemplo, filhos com menor supervisão ou suporte parental são mais tendenciosos ao uso de álcool.

No caso desta pesquisa, os resultados indicaram que os padrões interacionais encontrados nesses microssistemas familiares coincidem com os mesmos elencados por diversos autores, como Schenker e Minayo (2005), Furtado (2009), Toni e Silveiras (2013), Carvalho e Silva (2014), Cerutti et al. (2015), em microssistemas familiares com histórico de adolescentes usuários de drogas, que são: paternidade pouco afetiva e com ausência de vínculos entre pais e filhos; relação mãe/filho com fraco vínculo afetivo; práticas parentais com disciplinas inconsistentes, permissividade e/ou autoritarismo, com fraca afetividade ou a falta dela; disciplina relaxada e monitoria negativa da mãe; abuso físico por parte do pai; comportamento moral negativo dos pais; excitabilidade e/ou descontrole emocional.

Foram encontradas poucas características protetivas e preventivas nas práticas parentais das famílias pesquisadas. Conforme apontado por vários pesquisadores (Cerutti 2014, Martínez et al 2013, Macedo et al 2006), a prevenção no microssistema familiar se estabelece mediante práticas parentais pró-ativas, tais como: relacionamentos de proximidade entre pais e filhos, padrões de comunicação com regras claras, monitoramento e orientação dos pais sobre as consequências do uso de drogas.

No microssistema escolar, as ações protetivas realizadas pelas escolas estão relacionadas ao controle do fluxo de pessoas na escola e à presença do batalhão escolar

nas escolas e seus arredores, o que, de acordo com os gestores, tem caráter preventivo. O controle e monitoramento do fluxo de pessoas era realizado por funcionários, empresa de vigilância contratada e câmeras de vídeo, que faziam controle de entrada, trânsito e saída dos alunos, funcionários e outras pessoas no espaço da escola. A ação do Batalhão Escolar nos arredores do ambiente da escola era realizada por meio de rondas periódicas.

A preocupação da escola com a segurança corrobora o que Schenker e Minayo (2005) destacaram: o fato de que, embora as escolas sejam locais de transformações positivas, podem sofrer influências negativas oriundas de fontes alheias ao microsistema da escola, por exemplo, o aliciamento ao consumo e tráfico de drogas. Apesar das medidas protetivas já existentes, faltaram medidas mais eficazes na solução do problema da drogadição, principalmente porque os gestores tinham consciência da existência de alunos usuários de drogas, assim como a presença de possíveis traficantes travestidos de estudantes no ambiente escolar.

Essas crenças e expectativas do corpo docente corroboram o que Mazzotti e Wilson (2004) apresentaram em suas pesquisas. Segundo os autores, a educação, embora teoricamente seja para todos nos bancos de uma mesma escola, na maioria das vezes, está pautada na crença e nas expectativas dos professores, que afirmam equivocadamente que sempre haverá alunos fortes e fracos, com históricos escolares desiguais, aspectos sociais diversos e finalidades diferentes.

Considerando as crenças e expectativas encontradas, pode-se inferir certa banalização e estereotipia do fenômeno da drogadição no ambiente escolar. Isso pode estar relacionado ao preconceito, que vê a drogadição como “doença contagiosa”, aspecto que Cordeiro et al. (2016) identificou no comportamento de professores diante de alunos com problemas de drogadição nas escolas da região de Campos das

Vertentes/MG. Uma hipótese explicativa para essa banalização por parte dos docentes sobre o fenômeno das drogas pode estar relacionado ao que Mazzotti e Wilson (2004) encontraram em suas pesquisas: “cansaço” dos professores para lutar diariamente com as diversas dificuldades encontradas no ambiente escolar ao longo da carreira. Outra hipótese é a falta de confiança dos alunos nos seus professores, possibilidade que Amparo et al. (2008) encontraram na relação aluno/professor nas escolas públicas do Distrito Federal, em Planaltina, Brazlândia, Paranoá e Samambaia.

Entre as ações preventivas realizadas pela escola, podem ser listadas várias iniciativas: conversar na sala sobre o tema da drogadição; palestras ministradas acerca dos males causados pelo uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas; reuniões com pais ou responsáveis e palestras ministradas pela Polícia Militar através do programa do Proerd. Essas ações, embora sejam uma iniciativa positiva da escola, são muito tímidas diante da severidade do fenômeno da drogadição, principalmente quando se consideram as recomendações de Sudbrack, Conceição e Ramos (2014), que sugerem que a escola inclua no currículo escolar o tema da drogadição; desenvolva o trabalho em cooperação com outros setores; insira recursos materiais e humanos da comunidade nessa luta; planeje a proposta preventiva de forma que seja algo continuado; prepare os professores para lidar com seus medos e preconceitos e respeite a cultura da comunidade.

A despeito da timidez percebida na atuação das escolas ao tocar no assunto em sala e promover palestras sobre o risco e a prevenção à drogadição, ela pode atuar como uma força dinâmica na subjetividade do adolescente. Para Bronfenbrenner (2005/2011), essas forças dinâmicas na subjetividade podem contribuir poderosamente para mudanças rumo ao desenvolvimento humano futuro. Elas também podem ser eficazes na neutralização de influências disruptivas de desenvolvimento emergente, como a oferta de drogas. A proposição I da teoria do Modelo Bioecológico mostra esse tipo de

perspectiva de maneira objetiva e como elas são experienciadas subjetivamente. Para Bronfenbrenner (2005/2011), as experiências agem como forças dinâmicas e nem sempre têm a mesma direção. De acordo com a teoria, essa subjetividade atua muitas vezes em contraste com o esperado, mobilizando sentimentos de antecipação, esperança, pressentimentos e crenças.

Outras iniciativas preventivas igualmente importantes foram preconizadas por Albertini e Azevedo (2014), as quais podem complementar as medidas já implementadas na escola, como: compreender o contexto em que vive o adolescente; incentivar reflexões sobre o uso de álcool e drogas para construir no adolescente senso crítico sobre a própria situação e vivência, assim como estimular a expressão de sentimentos e opiniões por meio de teatro, música e artes plásticas, com o objetivo de fortalecer a autoestima; abordar o tema das drogas como parte do conteúdo da aula e manter diálogo aberto com os alunos.

Os resultados desta pesquisa ainda apontam alguns fatores de risco significativos, que envolvem a família, a escola e as IAS:

(1) falhas na comunicação com os pais e/ou responsáveis dos alunos, o que dificulta interconexões, acesso e articulação com o microssistema familiar. Nesse sentido, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) descreveram que, apesar de a escola e a família serem agências distintas de socialização, atuam de forma comum e, ao mesmo tempo, divergente. Para as autoras, a postura da escola em esperar que a iniciativa da comunicação parta das famílias é equivocada. Segundo Oliveira e Marinho-Araújo, essa iniciativa e esforço têm de partir da escola, visto ser os docentes que se prepararam ou deveriam estar preparados academicamente para essa função;

(2) estereotipia por parte dos integrantes da escola com as famílias relativamente ao problema da drogadição e sensação de medo de alguns professores em tratar o tema

com alunos e pais. Esse posicionamento de professores pode estar relacionado ao fato de os docentes advirem de classe socioeconômica acima da média em relação às famílias dos alunos das escolas de periferia onde estão lotados. Esses preconceitos ou a estereotipia inibem uma relação mais afetiva do professor com o aluno, o que corrobora os resultados encontrados por Silva e Vecchia (2016), em que os professores, não sabendo lidar com a questão por falta de preparo, pensam que o melhor que podem fazer é ignorar o assunto;

(3) falta de participação conjunta da escola e frentes comunitárias na prevenção. Nesse aspecto, ficou notória a seletividade de programas ou projetos permitidos na escola. Entende-se como vantagem evitar a entrada de projetos prejudiciais ao desenvolvimento pró-social e educativo, ao que alerta Borges et al. (2017) sobre como algumas das redes sociais podem se tornar fator potencialmente de maior risco. Por outro lado, é importante a escola não agir com preconceito na seletividade de projetos comunitários e religiosos. De acordo com alguns autores, podem ser saídas plausíveis de enfrentamento do fenômeno, pois nas associações e memberships dessas duas frentes existem muitos profissionais, como psicólogos, pedagogos, médicos e outros altamente qualificados para tratar o problema da drogadição (Souza et al. 2015, Silva-Conforti et al. 2015 e Paula et al. 2014). No cenário mundial, apontamos dois bons exemplos: (a) na Espanha, Mejía Gaviria e Loaiza Arias (2017) descrevem que o governo incentiva a participação da comunidade e de igrejas no trato do problema nas escolas e (b) na África do Sul, o enfrentamento do fenômeno das drogas se dá em conjunto com o Departamento de Segurança, Educacional, frentes comunitárias, empresas, ONGs e igrejas. No Brasil também existem boas parcerias: Rede do Bem Capixaba, que treina pais e professores para enfrentar a questão das drogas nos ambientes escolares; várias frentes religiosas, como Pastoral da Sobriedade, da Igreja Católica; Grupo de Apoio a

Usuários e Familiares (GAUF); SOS – Vida; Sociedades de Missionárias de Senhoras e outros (Silva-Conforti et al. 2015 e Paula et al. 2014).

Outros fatores de risco apontados nesta pesquisa foram: estilos educativos permissivos ou negligentes, delegação equivocada de alguns casos ao Conselho Tutelar, disponibilidade de substâncias psicoativas nas proximidades da escola e passividade e/ou despreparo do professor quanto ao assunto drogadição. Esses fatores de risco também são encontrados em outros estudos desenvolvidos por McIntosh et al. (2012), Maywon et al. (2013), Pettigrew et al. (2013), Andrade et al. (2015) e Cordeiro et al. (2016).

A IAS pesquisada atua no contraturno da escola. As dinâmicas interacionais estabelecidas com a escola e a família também podem ser divididas em protetivas, preventivas e de risco. O acolhimento dos adolescentes no contraturno escolar evita que permaneçam nas ruas e é, em si, uma base protetiva. Sabe-se, por diversas vias de comunicação, que os adolescentes em situação de rua são potenciais vítimas do aliciamento para o uso e tráfico de drogas. Como apontaram alguns autores, a maioria dos problemas relacionados ao uso de drogas começa na adolescência, e uma hipótese explicativa é a vulnerabilidade das pessoas nessa faixa etária (Elicker et al, 2015; Faria Filho et al, 2015;). Nesse sentido corrobora a afirmação de Teixeira (2009), segunda a qual cabe à instituição nessa situação trabalhar os vínculos para favorecer a convivência familiar e comunitária dos adolescentes, para o que a instituição deve considerar a família como unidade de valorização. É importante respeitar as diferenças e particularidades de cada grupo familiar e primar pelo reforço dos vínculos familiar e comunitário do adolescente em situação de risco.

O trabalho da instituição, portanto, vai além de tirar adolescentes de ambientes de rua, que facilita o contato com as SPA, uma vez que promove o fortalecimento de

vínculos. Uma possibilidade de atuação no fortalecimento dos vínculos dos adolescentes é o desenvolvimento de habilidades socioemocionais combinadas com atividades artísticas, esportivas e tecnológicas. Para isso, a participação da IAS é de suma importância para o grupo que apresenta alto risco à drogadição e potencial envolvimento com o tráfico. Entre as atividades encontradas na IAS pesquisada, podem-se destacar as oficinas de jiu-jítsu, *hip-hop*, informática e aulas de reforço. Essas oficinas oferecidas pela instituição são marcadas por relacionamentos afetivos entre o educador social e o adolescente, que é muito importante nos processos proximais para o desenvolvimento na direção proativa desses adolescentes. Essa atitude de proximidade afetiva dos educadores sociais, embora muito tímida, contempla o que Gil et al. (2004) descreveram sobre liderança autoritativa, que proporciona um clima escolar acolhedor e responsivo e interesse em escutar o que o aluno diz. O resultado são alunos interessados pelas aulas, que acham que a disciplina é justa e que o espírito escolar é muito bom. Isso levou os alunos ao enfrentamento adaptativo, comportamento saudável, capacidade de adiar gratificação, disposição de assumir apenas riscos razoáveis, maior busca por informações, autoconfiança e resistência a distúrbios emocionais.

Considerando que a maioria desses adolescentes é oriunda de famílias monoparentais, com ausência da figura masculina, o fato de a IAS ter educadores sociais de ambos os gêneros pode funcionar como vínculos complementares de figuras no desenvolvimento dos alunos. Bronfenbrenner (2005/2011) afirma que famílias uniparentais femininas podem resolver essa lacuna com a aproximação masculina de outro adulto: “...crianças de pais separados, por exemplo, foram menos propensas a experimentar problemas no desenvolvimento humano, especialmente (...) as que receberam apoio de outros adultos que vivem na mesma casa (...) parentes... e profissionais de programas de apoio a família...” (Bronfenbrenner, 2005/2011, p. 50).

Questão 3. Como são as relações mesossistêmicas no processo de prevenção da drogadição?

Respondendo a esta questão, crucial nesta pesquisa, cruzamos as informações de cada microsistema resultantes e analisadas para averiguar o que nelas há de convergência e/ou de divergência quanto aos processos de prevenção e risco à drogadição nas dinâmicas mesossistêmicas.

Relativamente aos fatores de prevenção, foi encontrada divergência nas inter-relações, principalmente nas simbólicas, no mesossistema família-escola. Enquanto o microsistema da escola busca, no seu ambiente, um monitoramento positivo, mediado por tecnologias e pessoas, o microsistema familiar mostrou-se negligente e com monitoria negativa, de acordo com o resultado revelado pelo IEP, o que expõe o adolescente aos fatores de risco já descritos. O desenvolvimento do adolescente nesse mesossistema divergente evolui a partir da fusão de dois paradigmas do processo proximal: sujeito-objeto-contexto e sujeito-pessoa-contexto. Os símbolos representados por muros, câmeras e cerceamento por parte dos agentes públicos na escola configuram imposição das normas, regras e leis ao adolescente. Por outro lado, as janelas de tempo desprovidas de monitoramento, resultado da negligência e da monitoria negativa da família, podem mostrar-se um sistema pouco consistente com relação a regras e limites.

Essas fontes simbólicas do mesossistema família-escola, de acordo com Dessem e Polonia (2007), podem atuar como força propulsora ou inibidora do aprendizado, dependendo da direção que tomem. Nesta pesquisa, inferimos o aprendizado da drogadição, uma vez que esses contextos de desenvolvimento influenciam o comportamento e a subjetividade do adolescente. Nesse sentido, os resultados

corroboram o que Bronfenbrenner (2005/2011) denominou de *nova demografia*⁶ na epistemologia do paradigma de Processos Proximais. Nesse caso, o desenvolvimento não é fruto do elemento estático delimitador ou do monitoramento, mas dos elementos simbólicos implicados na representatividade dos muros, câmeras e falta de monitoramento parental subjetivados nos adolescentes. Para Bronfenbrenner, o desenvolvimento não é fruto de endereço social estático, como, por exemplo, o endereço social desta pesquisa de classe social, residência nos centros urbanos *versus* periferia, mas, como nova demografia, a intersubjetividade dos contextos parentais quanto ao cuidado do filho oriunda da diferença entre estilos parentais, seus arranjos familiares (biparental com pais biológicos e mãe e padrasto e família uniparental materna) e da simbologia dos cuidados fora do lar, nas escolas e instituições.

Quanto à relação família-IAS, foram encontradas as mesmas divergências do mesossistema família-escola, ou seja, a instituição também mantém monitoramento com muros e vigilância física. No mesossistema escola-instituição, no entanto, foram encontradas convergências e divergências significativas. A cobrança de obediência a normas, regras e leis que norteiam tanto a escola quanto a IAS é um fator convergente, uma vez que, em ambos os ambientes, os participantes fazem menção a esses mesmos elementos. A divergência nessa inter-relação se dá no diálogo entre esses microsistemas, que pode ser indicativo de desafino entre as políticas públicas propostas, que envolvem duas diferentes secretarias: Secretaria de Desenvolvimento Social e Secretaria da Educação.

⁶ Nova demografia foi a denominação que Bronfenbrenner (2005/2011) deu para diferenciar a forma estática de endereço social e classe social, área urbana *versus* rural, nacionalidade ou grupos étnicos para pesquisar a subjetividade de: “família de pais separados *versus* casados, cuidado no lar *versus* creche, mulheres que trabalham, quantas vezes recasaram, ou pais que passam pouco tempo no cuidado do filho ou nas tarefas de casa, ou residências com e sem microcomputadores” (p 105).

O baixo escore de comportamento moral indicado pelo IEP no microsistema familiar implica ações contrárias à prevenção, visto que o escore é indicativo de falta de compreensão entre certo e errado, falta de limites, ausência de empatia com a vítima e culpa ou vergonha pela atitude errada (Gomide 2006), o que implicaria ações formativas direcionadas às famílias. Por outro lado, a escola atua discutindo o tema em sala de aula, promovendo palestras por pessoas ou instituições, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o programa do Proerd. A instituição, por sua vez, oferta palestras para os adolescentes e familiares, utilizando-se de outras instituições e pessoas especializadas no tema. Essas ações, no entanto, se mostraram pouco efetivas para alcançar as famílias.

A IAS apresentou melhor ação preventiva do que a escola. Isso se dá pelo fato de os educadores sociais relatarem manter contato mais afetivo e confiante com os alunos, enquanto os professores apresentaram certo distanciamento afetivo. Isso corrobora Poletto e Koller (2008) ao definir que a autoestima é um dos principais fatores de prevenção à drogadição. A participação efetiva na regulação da atenção, das emoções, da aprendizagem, do comportamento dos adolescentes, monitorado de perto em suas relações entre pares, grupos de amizades, competições e rivalidades, são aspectos importantes na prevenção à drogadição.

Outro aspecto importante da resiliência apresentada pelos adolescentes da pesquisa de Poletto e Keller estava no fato de fazer parte do currículo das escolas a promoção da autoestima, da autoeficácia, bem como o treinamento em habilidades sociais. O relacionamento entre grupos de iguais era regido por meio de regras claras, sendo isso uma espécie de cultura nessas escolas.

Sob a ótica do fortalecimento da autoestima, Albertini e Azevedo (2014) apontaram algumas propostas que fortalecem os vínculos afetivos no ambiente escolar e

institucional. Os autores listaram como estratégias a serem implementadas: entender a realidade do adolescente, incentivar reflexões, estimular a expressão de sentimentos, abordar o tema das drogas como parte do conteúdo da aula e manter diálogo aberto com os alunos. Nesse caso, entende-se como fundamental para a IAS robustecer fatores importantes, no sentido de prevenir ao uso e dependência de drogas nos adolescentes das famílias por eles atendidas.

Quanto aos fatores de risco, foram encontradas diversas convergências na tríade família-escola-instituição. O despreparo para atuar frente ao fenômeno esteve presente na fala de quase todos os professores e educadores sociais, corroborando os indicativos da pesquisa de Santos et al. (2011) de que a sociedade está despreparada para enfrentar essa situação, e a afirmação de Cordeiro, Cordeiro et al. (2016) de que os professores sentem-se incapazes de lidar com o problema.

Quanto às famílias, além do despreparo, foi observada, por meio de suas respostas, certa falta de interesse em buscar informação sobre o tema. Uma possibilidade aventada para a inércia das famílias pode estar relacionada ao baixo nível educacional e socioeconômico ou, ainda, ao cansaço provocado por longas jornadas de trabalho braçais pesados somadas à condição precária de transportes entre casa e trabalho.

Quanto à incapacidade e despreparo dos professores e gestores frente aos problemas da drogadição, pode estar ligada à falta de oportunidade para fazer cursos, conforme afirmam Adade e Monteiro (2013), pois, mesmo sendo uma questão legal (Lei 11.343/2006), a formação continuada de professores na área de prevenção ao uso indevido de drogas é escassa ou inexistente a implantação de projetos pedagógicos relacionados ao tema nos ensinos público e privado. Outro fator percebido nas entrevistas com os docentes confirma o que Cordeiro et al (2016) descreveram quando

identificaram que professores de escolas da periferia demonstraram insegurança e estereotipia ao ligar o uso de drogas ao tráfico, preferindo medidas repressivas por parte da direção da escola a promover uma aproximação com os alunos problemáticos. Nisso pode-se inferir o que Mazzotti e Wilson (2004) concluíram em suas pesquisas: diante dessas dificuldades, professores e gestores da escola recusam-se a assumir sua parcela de responsabilidade pelo fracasso do aluno problemático, ancorados na metáfora “doença contagiosa”.

Consideramos como altíssimo fator de risco à drogadição a estereotipia, o preconceito e o medo expresso por alguns participantes, o que os leva a evitar tratar o problema. Esses fatores de risco encontrados na escola, somados à disciplina relaxada, presente em grau alto no IEP por parte das famílias, pode promover uma dinâmica interacional que implica confusão de papéis e falta de limites dos adolescentes, o que é preocupante. Outro fator de risco à drogadição importante, convergente no mesossistema, está relacionado à punição inconsistente e abuso físico (outro resultado negativo encontrado no IEP, no microssistema da família) combinado com o encaminhamento desnecessário ao Conselho Tutelar relatado pelos professores, o que pode levar à baixa autoestima nos adolescentes.

Essas dinâmicas interacionais de risco encontradas no mesossistema família-escola-instituição podem provocar revolta nos adolescentes, que possivelmente responderão com agressividade e, muitas vezes, com violência, podendo ainda ser fomentada a frustração, fatores que podem ser propulsores ao uso de drogas. Essas atitudes divergem das soluções apresentadas como eficientes por Pettigrew et al (2013), McIntosh et al (2012), Skiba et al (2012), Gil et al (2004) e Maccoby e Martin (1983), que é a exigência e responsividade em lugar das punições inconsistentes da família e do Estado.

Em síntese, as relações mesossistêmicas encontradas são pouco articuladas. Esse tipo de interconexões é descrita na revisão de literatura investigada neste trabalho como fator de risco a comportamentos antissociais, e confusão de limites em adolescentes. Essas dissonâncias nas relações microssistêmicas e nas interconexões mesossistêmicas são alto fator de risco à drogadição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados desta pesquisa e das reflexões teóricas e conceituais discutidas neste estudo, novos horizontes foram percebidos na busca de compreensão de quais são os fatores de risco, proteção e prevenção à drogadição que emergem das interações entre família-escola-IAS.

Ficou evidenciado que as dinâmicas mesossistêmicas entre escolas e IAS são convergentes somente no aspecto monitoramento do ambiente e divergentes na visão de atuação conjunta para o enfrentamento do problema da drogadição. Na relação família-escola e família-instituição no que diz respeito à participação da família em ações de formação que instruem sobre prevenção à drogadição nos adolescentes existiu divergência. Houve, todavia, convergência entre a escola e a instituição quanto à ausência da participação das famílias de risco nas reuniões e palestras que tratam do tema da drogadição.

Como a adolescência é uma fase de transição entre a infância e a vida adulta marcada por grandes mudanças no corpo e na mente, isso, em si mesmo, já constitui fator de vulnerabilidade. Nossas considerações nesse caso é que os microsistemas (família, escolas e IAS) deveriam atuar conjuntamente com objetivo de favorecer o desenvolvimento da resiliência no adolescente quanto ao fenômeno da drogadição. Nisso deveriam ser subsidiadas por esse mesossistema, a partir de um olhar mais positivo das potencialidades de sucesso desses alunos e informações adicionais mediadas por apoio afetivo da família, dos professores e de equipe multidisciplinar.

Em outras palavras, é preciso difundir não somente informações sobre a drogadição, mas construir uma rede de apoio afetivo em que as relações sejam pautadas pelo respeito à diversidade, com padrões comunicativos mais efetivos e com interações que mesclam exigência e responsividade.

Ponderamos sobre as dificuldades de comunicação e aproximação entre escolas e famílias apontadas nos resultados. Nesse caso, há necessidade premente de articulação entre os atores que compõem as equipes multiprofissionais que atuam nas escolas (psicólogos escolares, assistentes sociais, pedagogos, profissionais da saúde e segurança) e nas famílias. Também consideramos importante a introdução da figura do assistente social para mediação entre a escola e família. Uma vez que ainda não faz parte da política pública da Secretaria de Educação contratar esse profissional, sugerimos que escola e a instituição trabalhem parcerias para suprir a demanda. Assim, recomendamos que a escola promova trabalhos bem articulados em parceria com instituições de assistência social, mediando frentes preventivas ao fenômeno da drogadição em conjunto com a comunidade.

Os resultados desta pesquisa nos levaram também a refletir sobre alguns aspectos importantes que possam dar melhor subsídio às famílias, escolas e instituições na busca de informações para ações protetivas e preventivas à drogadição. Nesse sentido, pensamos que essa tarefa poderia ser promovida pelos psicólogos (das escolas) e assistentes sociais (da instituição). A partir da análise dos resultados, sugerimos algumas medidas a serem tomadas para que informações e suporte social alcancem sua finalidade de forma sincronizada nas famílias, escolas e instituições:

- (1) harmonizar as políticas públicas de proteção e prevenção no mesossistema Secretaria de Desenvolvimento Social, Secretaria de Educação e Secretaria de Segurança com parcerias entre o assistente social e o psicólogo escolar para diagnosticar e dar suporte às famílias na solução do problema e para encaminhamento e acompanhamento das famílias com adolescentes em condutas desviantes e antissociais;
- (2) viabilizar constantes projetos específicos de treinamentos a pais,

professores e educadores para o enfrentamento do problema da drogadição;

- (3) incluir nos treinamentos voluntários de frentes comunitárias que atuam como parceiros em projetos de restauração prevenção ao uso de drogas e proteção aos usuários; promover a capacitação e formação parental com atividades de fortalecimento dos vínculos familiares;
- (4) consideramos que se urgente intervenção com “terapia de grupo, de casal ou individual, especialmente para pais com dificuldades em práticas educativas nas quais possam ser enfocadas as consequências do uso de práticas negativas em detrimento das positivas” (Gomide, p.57, 2006);
- (5) programa de desenvolvimento de habilidades sociais educativas para professores e educadores sociais, bem com para todos os funcionários das escolas e instituições, principalmente quanto à empatia, assertividade, defesa dos próprios interesses, resistência à pressão do grupo, identificação de soluções alternativas, resistência a críticas, calma diante de adversidades e solução de problemas;
- (6) articular atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Quanto à proteção e prevenção dos adolescentes atendidos pela escola e pela instituição, sugerimos treinamento de habilidades sociais a todos os alunos, com ênfase em: empatia, assertividade, resistência a críticas, civilidade, calma diante de problemas, resistência à pressão de grupo, expressão sentimentos e solução de problemas interpessoais;
- (7) criar um currículo voltado para o sucesso escolar, que valorize a diversidade e que tenha estratégias voltadas para essa população em

estado de vulnerabilidade social;

- (8) promover trabalhos esportivos e artísticos para adolescentes em parceria com frentes comunitárias e articular com as instituições religiosas ministrações sobre educação para os pais dos adolescentes.

Em síntese, concluímos que a convergência e divergência entre os fatores protetores, preventivos e de risco das dinâmicas interacionais no mesossistemas família, escola e IAS envolvidos nesta pesquisa se mostraram mais favoráveis ao risco do que à proteção e prevenção. Tendo sido a intenção deste estudo investigar a prevenção na relação mesossistêmica entre família, escola e IAS, a despeito de os resultados obtidos revelarem-se de risco, acredito haver alcançado o objetivo. Esta pesquisa pode fornecer benefícios a longo prazo, uma vez que a esperança é, com ela, avançarmos nos estudos acerca de programas de prevenção à drogadição, com o fim de subsidiar e atualizar os programas já existentes para apoio às famílias que se encontram em situação de maior exposição à drogadição.

No decorrer dos estudos, notamos algumas lacunas importantes não contempladas nesta pesquisa, que apontamos como limitações: abranger uma amostra maior; incluir nas entrevistas atores que atuam no Conselho Tutelar; verificar nas Secretárias de Desenvolvimento Social e de Educação as convergências e divergências relacionadas às políticas públicas voltadas a famílias em situação de risco quanto à drogadição em indivíduos que transitam entre escolas e IAS que atuam em parceria nos projetos sociais do governo.

Recomendamos aprofundamento nas lacunas citadas, que ficaram descobertas por esta pesquisa por força do delineamento e da escassez de tempo hábil, as quais deverão ser contempladas em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (2002). Violências no cotidiano das escolas. In: Escola e Violência. Brasília: Unesco, UCB.
- Adade, M., & Monteiro, S. (2013). Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. *Educação e Pesquisa*. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1140.pdf>
- Albertini, A. M. B., & Azevedo, A. C. (2014). Princípios e estratégias de prevenção do uso de drogas nas ações educativas. Módulo 4 unidade 12, Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, Brasília.
- Alves, P. B. (1979). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2), 369-373. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721997000200013>
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Alves, B. P., Brasil, K. T., & Koller, S. H. (2008). *Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores de proteção*. Estudos de Psicologia 13(2), 165-174. Doi: <http://www.redalyc.org/html/261/26113602009/>
- Andrade, E. I. D., & Kesller, E. A. (2015) Da necessidade de psicoeducação em prevenção às drogas no âmbito escolar. *Revista Ciência e Conhecimento* 9(1) 83-97. Retirado de: http://cienciaeconhecimento.com.br/Arquivos/Edi%C3%A7%C3%A3o%202015/Andrade%20e%20Kessler_912015.pdf
- Andrade, E. P., Andrade, E. P., & Souza, P. A. (2015). Hora de agir: ações em torno da problemática das drogas no ambiente escolar. 10º Encontro Internacional de Formação de Professores (ENFOPE) e 11º Fórum Permanente de Inovação

- Educacional (FOPIE). Retirado de: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1733>
- Araújo, F. B. D., & Lima, C. B. (2016). A escola como foco do trabalho de prevenção o uso de drogas ilícitas. *Temas em Saúde*, 16(2). Retirado de: <http://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2016/08/16222.pdf>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. Retirado de: http://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf
- Batista, A. (2016). Alcoolismo paterno e práticas educativas. *Revista PsicoFAE: Pluralidade em Saúde Mental*, 4(1) 449-60. Retirado de: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/56>
- Böing, E. (2007). *A epistemologia sistêmica na atuação do psicólogo na atenção básica à saúde*. Retirado de http://www.institutofamiliares.com.br/download_anexo/elisangela-boing.pdf
- Borges, C. D., OMoré, C. L. O. O., Krenkel, S., & Schneider, D. R. (2017). Família, redes sociais e o uso de drogas: tensionamento entre o risco e a proteção. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(2), 405-421. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200012&lng=pt&tlng=pt
- Brasil. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. *Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]*. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- Brasil, K. C. T. R., Alves, P. B., Amparo, D. M., & Frajorge, K. C. (2006). Fatores de risco na adolescência: Discutindo dados do DF. *Paidéia Cadernos de Psicologia*

e Educação, 35(16) 377-386. Retirado de: <http://www.redalyc.org/html/3054/305423756008/>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *international Encyclopedia of Education*, vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier

Bronfenbrenner, U. (2004). *Making Human Beings Human: Biological Perspectives on Human Development*, New York: Sage Publications Inc.

Bronfenbrenner, U. (2005/2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process, Em: W. Damon E. R. M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology: Vol.1.Theoretical models of human development*. (5.ed., p. 993-1028). New York: Wiley

Buriti, E. P. S. (2015) O problema das drogas na escola: prevenção, uma intervenção necessária. *Revista Interface*, 2(1). Retirado de: <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php?journal=interface&page=article&op=view&path%5B%5D=503>

Carlos, M. C. (2014, Outubro). *Os conceitos de autoridade e autoritarismo na relação professor-aluno*. Artigo apresentado no XVII Congresso Internacional de Humanidades, *Palabra y Cultura en América latina: herencias y desafíos Memoria e identidad en el contexto sociolingüístico y cultural latinoamericano* Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.

- Carvalho, M. S. D. P., & Silva, B. M. B. (2014). Estilos parentais: Um estudo de revisão bibliográfica. *Revista Psicologia em Foco*, 8, 22-42. Retirado de:
<http://revistas.fw.uri.br/index.php/psicologiaemfoco/article/view/1571/1768>
- Cerutti, F. (2014). *O uso de substâncias psicoativas na adolescência e a relação com atitudes parentais*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Retirado de:
<http://hdl.handle.net/10923/5645>
- Cerutti, F., Ramos, S. P., & Argimon, I. I. L. (2015). A implicação das atitudes parentais no uso de drogas na adolescência. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 173-181. Doi: <https://dx.doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.15>
- Chagas, J. F (2008). *Adolescentes talentosos: Características individuais e familiares*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília. Retirado de
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/856/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Chagas%2C+Jane+Farias>
- Cordeiro, I. L. S., Silva, D. M. A., & Vecchia, M. D. (2016). A escola diante do aluno que faz uso de álcool e drogas: O que dizem os professores? *Pesquisas e Práticas Psicossociais*. 11(2), 356-368. Retirado de:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000200007&lng=pt&tlng=pt.
- Creswell, J. W., & Clarck, V. L. P. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Penso.
- Cunha, C., Soares, M., Veríssimo, L., & Matos, R. (2015). Família, pares e delinquência juvenil: Análise de diferentes percursos de reincidência. *Revista de Psicologia*, 24(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2015.38134>

- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia* 17(36), 21-32. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>
- Dominguez. A. E. (2011). *Uso de drogas e estilos parentais percebidos na adolescência: Modelo de intervenção para prevenção e tratamento*. Retirado de: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56684/000860118.pdf?sequence=1>
- Elicker, E. Palazzo, L. S., Aerts, D. R. G. C., Alves, G. G., & Câmara, S. (2015). Uso de álcool, tabaco e outras drogas por adolescentes escolares de Porto Velho-RO, Brasil. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(3), 399-410. Doi: <Http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000300006>
- Enrique, J.; Howk, H., & Huitt, W. (2007). An overview of family development. *Educational Psycho-logy Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retirado de: <http://www.edpsycinteractive.org/papers/family.pdf>
- Faco, V. M. G., & Melchiori, L. E. (2009). Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana. Retirado de: <http://books.scielo.org/id/krj5p/pdf/valle-9788598605999-07.pdf>
- Faria Filho E. A., Queiros P. S., Medeiros M, Rosso C. F. W., & Souza M. M. (2015). Perceptions of adolescent students about drugs. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 68(4), 457-63. Doi: 10.1590/0034-7167.2015680320
- Falcke, D., Rosa L. W., & Steigleder V. A. T. (2012). Estilos Parentais em Famílias com Filhos em Idade Escolar. Retirado de: <http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/186/245>
- Fávero, M. H, (2016). Subjetividade e Objetividade na Psicologia Contemporânea: Apontamentos Históricos, Epistemológicos e Filosóficos Psicologia em Estudo.

Retirado em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287143251005>> ISSN 1413-7372

Felipe, A. O. B., Carvalho, A. M. P., & Andrade, C. U. B. (2015). Espiritualidade e religião como protetores ao uso de drogas em adolescente. *Revista Eletrônica Saúde Mental, Álcool, Drogas* 11(1):49-58. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80339429008>

Fiocruz, (2013). Maior pesquisa sobre crack já feita no mundo mostra o perfil do consumo no Brasil. Retirado de: <http://portal.fiocruz.br/pt-br/content/maior-pesquisa-sobre-crack-j%C3%A1-feita-no-mundo-mostra-o-perfil-do-consumo-no-brasil>

Furtado, N. R. (2009). *Limites: Entre o prazer de dizer sim e o dever de dizer não*. Porto Alegre: Artmed.

GDF – CODEPLAN (2016). Pesquisa distrital por amostra de domicílio – SCIA Estrutural PDAD 2015. Retirado de: http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2016/PDAD_Estrutural.pdf

Gill, M. G., Ashton, P. T., & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 164–185. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.003>

Giacomozzi, A. I., Itokasu, M. C., Luzardo, A. R., Figueiredo, C. D. S., & Vieira, M. (2012). Levantamento sobre uso de álcool e outras drogas e vulnerabilidades relacionadas de estudantes de escolas públicas participantes do programa saúde do escolar/saúde e prevenção nas escolas no município de Florianópolis. *Saude e*

Sociedade, 21(3) 612-622. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902012000300008>

- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de estilos parentais: Modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes.
- Gomide, P. I. C. (2009). A influência parental materno percebido pelos filhos. *Estudo de Psicologia* 26(1) 25-34. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n1/a03v26n1.pdf>
- Gomide, P. I. C. (2011). *Pais presentes, pais ausentes: regras e limites*. (10 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gonçalves, P. A., & Paiva, A. R. (2017), Serviço social e instituições filantrópicas da assistência social: novas requisições profissionais. *Revista Social em Perspectiva* 1(1) 162-178 Retirado de: <http://www.periodicos.unimontes.br/sesoperspectiva/article/view/316>
- González, L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia; caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning
- Guimarães, A. B. P., Hochgraf, P. B., Brasiliano, S., & Ingberman, Y. K. (2008). Aspectos familiares de meninas adolescentes dependentes de álcool e drogas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 36(2) 69-74. Retirado de: <http://producao.usp.br/handle/BDPI/10477>
- INPAD, (2012), II Lenard, levantamento nacional de álcool e drogas. Retirado de Macedo R.M.S.d, Kublikowski I. & Berthoud C.M.E. (2006). Valores positivos e desenvolvimento do adolescente: uma perspectiva dos pais. *Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Humano* 16(2):38-52. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v16n2/05.pdf>

- Lins, M. R. S. W., & Scarparo, H. B. K. (2010). Drogadição na contemporaneidade: Pessoas, famílias e serviços tecendo redes de complexidade. *Psicologia Argumento*, 28(62) 261-271. Retirado de: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd99=view&dd98=&dd1=3727&idoma=2>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.) & P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley
- Macedo, R. M. S., Kublikowski, I., & Berthoud, C. M. E. (2006). *Valores positivos e negativos e desenvolvimento do adolescente: Uma perspectiva dos pais*. Retirado de: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19790/21859>
- Martínez, I., Fuentes, M. C., García, F., & Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Sociedad Científica Española de Estudios sobre el Alcohol, el Alcoholismo y las otras Toxicomanías* 25(3) 235-242. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=289128256006>
- Martínez, I., & García, J. F. (2008). Internalization of values and selfesteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43(169), 13-29. Retirado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18447078>
- Maruschi, M. C., Estevão, R., & Bazon, M. R. (2014). Conduta Infracional na adolescência: Fatores Associados e Risco de Reincidência. *Arquivos Brasileiros*

de *Psicologia*; 66 (2): 82-99. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v66n2/07.pdf>

Mayworm, M., A., Sharkey, D., J., & Parker, R. (2013). School discipline styles and student perceptions of school safety: a Latent class analysis. *CaspToday (Fall)*, 5-9. Retirado de: <https://www.researchgate.net/publication/264972254>

Mazotti, A. J., & Wilson, T. C. P. (2004). *Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente*. Rio de Janeiro, RJ: Educação e Cultura Contemporânea.

McIntosh, K., Fisher, E. S., Kennedy, K. S., Craft, C. B., & Morrison, G. M. (2012). Using office discipline referrals and school exclusion data to assess school discipline. In S. R., Jimerson, A. B., Nickerson, M. J., Mayer & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (2nd ed., pp. 305-315). New York, NY: Routledge.

Mejía G. C., & Loaiza A. D. (2017). Características de los ámbitos de aplicación de la prevención del consumo de SPA. *Revista Poiésis*, (32), 218-226. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2316>

Mesgravis, L. (1976). A assistência à infância desamparada e a Santa Casa de São Paulo: a roda dos expostos no século XIX. *Revista de História*, III(103) 401-423. Retirado de: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/133158>

Ministério da Justiça (2013). Pesquisa nacional sobre o uso de crack e outras drogas. Retirado de: http://www.observasmjc.uff.br/psm/uploads/Pesquisa_Nacional_sobre_uso_de_crack_e_outras_drogas.pdf

Morawski, J. G. (2005). Reflexivity and the psychologist. *History of the Human Science*, 18(4), 77-105.

- Moreira, A., Lemos Vóvio, C., & De Micheli, D. (2015). Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para atuação do educador. *Educação e Pesquisa*, 41(1),119-135. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015011670>
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(1), 99-108. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>
- Oliveira, M., & Egry, E. (1997). A adolescência como um constructo social. *Journal of Human Growth and Development*, 7(2) 12-21. Doi:<http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.38391matos>
- Oliveira, T.T S. S., & Caldana, R. H. L. (2004). Mães psicólogas ou psicólogas mães: vicissitudes na educação dos filhos. Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto . <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a21v09n3.pdf> 2004
- Oliveira, N. (2012). As Mudanças na Família Brasileira a Partir do Século XIX. Monografia de Pós-Graduação Lato Senso, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, RJ. Retirado de: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C206649.pdf
- Pasquali, L., (2010) (Org.). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Porto Alegre RS, Artmed.
- Paula, E. R. S., Leone, H. S., & Felix, S. M. Z. (2014). Responsabilidade social da Igreja diante da dependência das drogas. *Discernindo*, 2(2), 109-125. Retirado de: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/discernindo/article/view/4750/4035>
- Pettigrew, J., Miller-Day, M., Ju Shin, Y., Hecht, M. L., Krieger, J. L., & Graham, J. W. (2013). Describing teacher–student interactions: a qualitative assessment of

- teacher implementation of the 7th grade keepin' it real substance use intervention. *American Journal of Community Psychology*. 51(1-2), 43-56. Doi: 10.1007/s10464-012-9539-1.
- Petzold, M. (1996). The psychological definition of “the family”. Em: M. Cusinato (Org.), *Research Family: Resources and needs across the world*. (pp. 25-44). Milão: LED- Edizioni Universitarie.
- Piffer, C. C. G. (2017). A complementaridade creche-família: retratos de uma creche pública municipal. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, SP Brasil. Retirado de: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150794/piffer_ccg_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Pinto, J. M. R., Amaral, N. C., & Castro, J. A. (2011). O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. *Educação e Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a03v32n116.pdf>
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416. Doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009
- Pratta, E. M. M., & Santos, M. A. (2007). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, Maringá 12(2) 247-256. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05>
- Prust, L. W., & Gomide, P. I. C. (2007). Relação entre comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(1), 53-60. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2007000100006>

- Raup, L. M., & Adorno, R. C. F. (2011). Jovens em situação de rua e usos de crack: um estudo etnográfico em duas cidades. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, (4), 52-67. Retirado de: <http://portal.cnm.org.br/sites/9700/9797/docArtigos/jovensecrack.pdf>
- Santos, E. O., Oliveira, M. F. S., Kauark, F. S., & Manhães, F. C. (2011). Abordagem sobre a prevenção das drogas no contexto escolar. *Revista Ciência Internacional* 4(17), 18-40 Retirado de: <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/viewFile/162/161>
- Schach, V. A. (2015). Roda dos expostos: do abandono social à vulnerabilidade afetiva de crianças na atualidade. *Revista Batista Pioneira* 4(1) 75-89. Retirado de: <http://ead.batistapioneira.edu.br/ojs/index.php/rbp/article/view/85/113>
- SCISJ (s.d). A review of literature on drug and substance abuse amongst youth and young women in South Africa. *A Soul City Institute for Social Justice*. Retirado de: Soul City Institute_Drug Abuse Youth_South Africa Final (4).pdf
- Soto, M. G. R., Rozisca, V. F., & Cunha, R. V. (2017). Práticas parentais: reflexões sobre relatos de famílias de usuários de crack. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 8(1), 100-118. DOI: 10.5433/2236-6407.2016v8n1p100
- Souza, M. L. P., Bottechia, J. A. A., Martins, J. N. R., Lessa, M. B., & Watanabe, D. R. J. (2015). A prevenção e a política sobre drogas em escolas públicas do Distrito Federal. *Argumentum*, 7(1), 126-137. Retirado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4755/475547144011.pdf>
- Souza, P. B. M. (2009). *Configuração do mesossistema entre professores e pais de alunos com deficiência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, brasil. Retirado de <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5349>

- SENAD (2010). VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Públicas e Privada. Retirado de: <http://200.144.91.102/sitenovo/conteudo.aspx?cd=644>
- Schenker, M., & Minayo, M. C. S. (2005). Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência e saúde coletiva* 10(3), 707-712. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n3/a27v10n3.pdf>
- Skiba, R. J. , Shure, L. A., Middelberg, L. V., & Baker, T. L. (2011). Reforming school discipline and reducing disproportionality in suspension and expulsion. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, M. J. Furlong (Eds.), *The Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice* (2nd Ed.) (pp. 515-528). New York: Routledge
- Silva-Conforti, Hemerly, J. P., Oliveira, M. M., Kuhl, A., Couto, C. V. M. S., Bonamigo, J. C. Oliveira, D. M., Dalbó, J., Soares, D. M. M., & Santos, R. M. S. (2015). Rede do bem capixaba, uma experiência de organização social na prevenção do álcool, tabaco e drogas. Retirado de: [http://periodicos.ufes.br/guara/article /view/9843/6665](http://periodicos.ufes.br/guara/article/view/9843/6665)
- Subdbrack, M. F. (2014). Escola em rede: políticas públicas integradas na prevenção do uso de drogas para crianças e adolescentes. Módulo 2 unidade 8, Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, Brasília.
- Teixeira, S. M. (2009). Família na política de assistência social: avanços e retrocessos com a matricialidade sociofamiliar. *Revista de Políticas Públicas* 13(2) 255-264. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321127276011>
- Tomaschewski, C.(2007). Caridade e filantropia na distribuição da assistência: a irmandade da Santa casa de Misericórdia de Pelotas RS –(1847-1922).

Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Retirado de: <http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3111/TiagoCesar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Toni, C. G. S., & Silveiras, E. F. M. (2013). Práticas educativas parentais e comportamentos de saúde e risco na adolescência: Um modelo preditivo. *Psicologia Argumento*, 31(74) 457-471. Retirado de: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=12237&dd99=view&dd98=pb>

UNODC (2011). Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime. Retirado de: https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/noticias/2011/09setembro/diagnostico_Gestao_e_Governanca.pdf

Wagner, K. D., Ritt-Olson, A., Chou, C. P., Pokhrel, P., Duan, L., Baezconde-Garbanati, L., Soto, D. W., & Unger, J. B. (2010). Associations between family structure, family functioning, and substance use among Hispanic/Latino adolescents. *Psychology Addict Behavior*, 24(1), 98-108. Doi: 10.1037/a0018497.

Willhelm, A. R., Cabral, J. C. C., Steiger, J. O., Silva, J. F. F., Urgate, L. M., & Almeida, R. M. M. (2015). Consumo de Álcool na Adolescência e Relação com Uso Excessivo de Bebidas Alcolólicas dos Pais: Estudantes de Quatro Escolas de Porto Alegre. *Psico*, 46(2), 208-216. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2015.2.18129>

Yasmin, S. Kiani, A., & Chaudhry, G. C. (2014). Parenting styles as a predictors of academic achievement of students. *International Journal of Technical Research and Applications* 2(6) 28-31, Retirado de: <http://www.ijtra.com/view/parenting-styles-as-a-predictors-of-academic-achievement-of-students.pdf>

ANEXOS

Anexo 1 - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR

1. Termo de consentimento livre e esclarecido:
 Aceito participar Não aceito participar
2. Questionário respondido por: Pai Mãe Responsável
3. Idade: Pai _____ Mãe _____
4. Quantos filhos(as) _____ Masc. _____ Fem. _____
5. Filhos de outro casamento _____ Masc. _____ Fem. _____

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

6. Sexo do filho(a) Pesquisado: Masculino Feminino
7. Idade _____
8. Ordem de Nascimento _____
9. Residência : Urbana-Centro Urbana-Periferia Outro: _____
10. Quanto tempo reside nesta localidade?
11. () Menos de 1 ano () de 1 a 3 anos () 3 a 5 anos () 5 a 10 anos
 Acima de 10 anos
12. Estado civil atual :
13. () Casado () União estável () Separado/divorciado(a) () Viúvo (a)
 Solteiro (a)
14. Este é seu/sua companheiro: () 1° () 2° () 3° () 4° () Outro: _____
15. Tempo de união (anos e meses): _____
16. Ocupação atual: () Mãe: _____ () Madrasta: _____
17. Regime de trabalho: () Mãe: _____ () Madrasta: _____
18. Quanto tempo neste trabalho? () Mãe: _____ () Madrasta: _____
19. Quantas horas de trabalho por dia? () Mãe: _____ () Madrasta: _____
20. Quantos dias na semana? () Mãe: _____ () Madrasta: _____
21. Quantas horas fora de casa? () Mãe: _____ () Madrasta: _____
22. Ocupação atual: () Pai: _____ () Padrasto: _____
23. Regime de trabalho: () Pai: _____ () Padrasto: _____
24. Quanto tempo neste trabalho? () Pai: _____ () Padrasto: _____

25. Quantas horas de trabalho por dia? () Pai: _____ () Padrasto: _____
26. Quantos dias na semana? () Pai: _____ () Padrasto: _____
27. Quantas horas fora de casa? () Pai: _____ () Padrasto: _____
28. Renda familiar mensal atual: () Menos de um salário-mínimo () de 1 a 2 SM
() mais de 2 até 4 SM () mais de 4 até 6 SM
() acima de 6 SM
29. Qual o tipo de moradia? _____
30. Qual a situação da moradia? _____
31. Como você avalia a qualidade de moradia? () Ruim () Regular () Boa
32. Como você avalia a localidade da sua moradia? () Calma () Pouca violenta
() violenta
33. Tem outras pessoas que moram com a família? _____
34. () Avós () Tios () Empregados () Primos () Amigos () Filhos de
outro casamento
35. Número total de pessoas que moram na casa: _____ Adultos _____ Crianças
36. A Escola do(s) filho(s) é (são) pesquisado(s)? _____ Pública _____ Particular
37. Em que série seu filho(a) estuda? _____
38. Seu filho(a)? _____ Manhã _____ Tarde _____ Noite
39. Há algum filho que não está frequentando creche ou escola? __ Sim __ Não
Qual o motivo? _____

40. CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA FAMILIAR

41. Quais são as atividades que a família costuma fazer no tempo livre?
42. Com que frequência vocês costumam realizar essas atividades?

ROTINA DA FAMÍLIA

43. Cuidados com os filhos

1	Alimentação/banho	1	2	3	4	5	6	7
2	Levar à escola							
3	Ler/Contar histórias							
4	Levar à atividade de lazer							

5	Colocar a criança para dormir							
44. Divisão de trabalhos domésticos								
1	Limpar a casa	1	2	3	4	5	6	7
2	Cozinhar							
3	Lavar/passar roupas							
4	Comprar comida							
5	Orientar empregada nas atividades							
6	Quem cuida da criança quando ela não está na escola							

Escala: (1) Mãe (2) Pai (3) Irmãos (4) Avós (5) Empregados (6) Vizinhos
(7) outros

45. Alguém da família está em atendimento						
1	Psicológico/psiquiátrico	1	2	3	4	5
2	Psicopedagógico					
3	Fonoaudiológico					
4	Pedagógico/reforço escolar					
46. Uso de substâncias por membros da família						
1	Cigarro					
2	Álcool (uso diário)					
3	Drogas (maconha) (<i>crack</i>) (cocaína)					
4	Álcool (embriaguez ocasional)					

Escala: (1) Avô/Avó (2) Mãe (3) Pai (4) Filhos(as) (5) Não se aplica

47. Eventos ocorridos com o(a) filho(a):						
1	Mudança de escola	1	2	3	4	5
2	Repetência na escola					
3	Suspensão na escola					
4	Agressão por membros da família, vizinhança ou escola					
5	Discriminação					
6	Medidas sócioeducativas (ato infracional)					

48. Eventos ocorridos com/na família					
1	Nascimento de um irmão				
2	A mãe começou a trabalhar fora				
3	Desemprego de um dos pais				
4	Problemas financeiros				
5	Doença de pessoa da família				
6	Morte de pessoa da família				
7	Separação ou divórcio dos pais				
8	Conflitos/brigas entre os pais				
9	Problemas com álcool				
10	Problemas com drogas				
11	Privação de liberdade				
12	Problemas de relacionamento com parentes/vizinhos				
13	Problemas com a justiça: _____				

Escala: (1) Nos últimos 6 meses (2) De 6 a 12 meses (3) Há mais de um ano

(4) Nunca aconteceu () Outro

Anexo 2 - Roteiro para Entrevista Semi-estruturada com a Família

Pai/Mãe

1. Como é a sua relação com a escola e a instituição que atendem seu/sua filho(a)?
2. Você costuma conversar com os professores e os educadores sociais de seu/sua filho(a) sobre a educação deles?
3. Você conversa com os professores e os educadores sociais de seu/sua filho(a) sobre drogas?
4. Você já participou de palestras ou treinamentos sobre os problemas da drogadição em adolescentes?
5. Você e a escola/instituição mantêm algum tipo de diálogo sobre formas de educação preventiva à drogadição?

Adolescente

1. Me fala como é a sua rotina diária
2. Você conhece ou convive com alguém que usa drogas?
3. Você usa ou já usou algum tipo de droga lícita ou ilícita? Exemplo: bebida alcoólica, maconha, *crack*.

Anexo 3 - IEP - QUESTIONÁRIO VERSÃO FILHO(A) RESPONDE SOBRE MÃE

O objetivo desta pesquisa é estudar a maneira utilizada pelos pais na educação de seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão anônimas e sigilosas. Escolha entre as alternativas a seguir, aquelas que mais refletem a forma como seu pai o (a) educa.

Responda a tabela a seguir fazendo um X no quadrinho que melhor indicar a frequência com que sua MÃE ou responsável age nas situações relacionadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o possível comportamento de seu pai naquelas circunstâncias.

Utiliza a legenda de acordo com o seguinte critério:

NUNCA: Se, considerar 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 0 a 2 vezes.

ÀS VEZES: Se, considerar 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 3 a 7 vezes.

SEMPRE: Se, considerar 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 8 a 10 vezes.

	QUESTIONÁRIO SOBRE O PAI	NUNCA (0 a 2)	ÀS VEZES (3 a 7)	SEMPRE (8 a 10)
01	Quando saio conto a ela espontaneamente onde vou.			
02	Ela me ensina devolver objetos ou dinheiro que não me pertence.			
03	Quando faço algo errado, a punição da minha mãe é mais severa dependendo de seu humor.			
04	O trabalho da minha mãe atrapalha sua atenção para comigo.			
05	Ela ameaça que vai me bater e castigar e depois nada acontece.			
06	Ela critica qualquer coisa que eu faça, como, o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.			
07	Ela me bate com cinto ou outros objetos.			
08	Ela pergunta como foi meu dia na escola ou me ouve atentamente.			
09	se eu colar na prova, ela me explica que é melhor tirar nota baixa do que enganar o professor ou a mim mesmo(a).			
10	Quando ela está alegre, não se importa com as coisas erradas que eu faça.			
11	Sinto dificuldades em contar meus problemas pra ela,			

	pois vive ocupado.			
12	Quando ela me castiga, peço pra sair do castigo, e, após um pouco de insistência ele deixa.			
13	Quando saio, ela telefona me procurando muitas vezes.			
14	Tenho muito medo de apanhar dela.			
15	Quando estou triste ou aborrecido(a), ela se interessa em me ajudar resolver o problema.			
16	Quando estrago alguma coisa de alguém, ela me ensina a contar o que fiz e pedir desculpas.			
17	Ela me castiga quando está nervoso; assim que passa a raiva, pede desculpas.			
18	Fico sozinho(a) em casa maior parte do tempo.			
19	Durante uma briga, eu xingo ou grito com ela e, então, ela me deixa em paz.			
20	Ela controla com quem falo ou saio.			
21	Fico machucado(a) quando ela me bate.			
22	Mesmo quando está ocupada ou viajando, me telefona para saber como estou.			
23	Ela me aconselha a ler livros, revistas, ou ver propagandas de TV que mostram os efeitos negativos do uso de drogas.			
24	Quando ela está nervosa, acaba descontando em mim.			
25	Sinto que ela não me dá atenção.			
26	Quando ela me manda estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa , e não obedeço, ela deixa pra lá.			
27	Especialmente nas horas das refeições, ela fica dando broncas.			
28	Sinto ódio da minha mãe quando ele me bate.			
29	Após uma festa, ela quer saber se me diverti.			
30	Ela conversa comigo sobre o que é certo e errado no comportamento dos personagens dos filmes e dos programas de TV.			
31	Ela é mal-humorada.			
32	Ela ignora o que eu gosto.			
33	Ela avisa que não vai me dar presente caso eu não estude, mas, na hora H ela fica com pena e me dá o			

	presente.			
34	Ela avisa que não vai me dar presente caso eu não estude, mas, na hora H ela fica com pena e me dá o presente.			
35	Ela é agressivo comigo.			
36	Ela estabelece regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explica suas razões sem brigar.			
37	Ela conversa sobre meu futuro trabalho mostrando os pontos positivos ou negativos da minha escolha.			
38	O mau humor dela impede que eu saia com os amigos.			
39	Ela ignora meus problemas.			
40	Quando Fico muito nervoso(a) em uma discussão ou briga, percebo que isso amedronta minha mãe.			
41	Quando estou aborrecido(a), ela fica insistindo para eu contar o que aconteceu, mesmo que eu não queira contar.			
42	Ela é violenta.			

Anexo 4 - IEP - QUESTIONÁRIO VERSÃO FILHO(A) RESPONDE SOBRE PAI

O objetivo desta pesquisa é estudar a maneira utilizada pelos pais na educação de seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão anônimas e sigilosas. Escolha entre as alternativas a seguir, aquelas que mais refletem a forma como seu pai o (a) educa.

Responda a tabela a seguir fazendo um X no quadrinho que melhor indicar a frequência com que seu PAI ou responsável age nas situações relacionadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o possível comportamento de seu pai naquelas circunstâncias.

Utiliza a legenda de acordo com o seguinte critério:

NUNCA: Se, considerar 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 0 a 2 vezes.

ÀS VEZES: Se, considerar 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 3 a 7 vezes.

SEMPRE: Se, considerar 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 8 a 10 vezes.

	QUESTIONÁRIO SOBRE O PAI	NUNCA (0 a 2)	ÀS VEZES (3 a 7)	SEMPRE (8 a 10)
01	Quando saio conto a ele espontaneamente onde vou.			
02	Ele me ensina devolver objetos ou dinheiro que não me pertence.			
03	Quando faço algo errado, a punição de meu pai é mais severa dependendo de seu humor.			
04	O trabalho de meu pai atrapalha sua atenção para comigo.			
05	Ele ameaça que vai me bater e castigar e depois nada acontece.			
06	Ele critica qualquer coisa que eu faça, como, o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.			
07	Ele me bate com cinto ou outros objetos.			
08	Ele pergunta como foi meu dia na escola ou me ouve atentamente.			
09	se eu colar na prova, ele me explica que é melhor tirar nota baixa do que enganar o professor ou a mim mesmo(a).			
10	Quando ele está alegre, não se importa com as coisas erradas que eu faça.			
11	Sinto dificuldades em contar meus problemas pra ele,			

	pois vive ocupado.			
12	Quando ele me castiga, peço pra sair do castigo, e, após um pouco de insistência ele deixa.			
13	Quando saio, ele telefona me procurando muitas vezes.			
14	Tenho muito medo de apanhar dele.			
15	Quando estou triste ou aborrecido(a), ele se interessa em me ajudar resolver o problema.			
16	Quando estrago alguma coisa de alguém, ele me ensina a contar o que fiz e pedir desculpas.			
17	Ele me castiga quando está nervoso; assim que passa a raiva, pede desculpas.			
18	Fico sozinho(a) em casa maior parte do tempo.			
19	Durante uma briga, eu xingo ou grito com ele e, então, ele me deixa em paz.			
20	Ele controla com quem falo ou saio.			
21	Fico machucado(a) quando ele me bate.			
22	Mesmo quando está ocupado ou viajando, me telefona para saber como estou.			
23	Ele me aconselha a ler livros, revistas, ou ver propagandas de TV que mostram os efeitos negativos do uso de drogas.			
24	Quando ele está nervoso, acaba descontando em mim.			
25	Sinto que ele não me dá atenção.			
26	Quando ele me manda estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e não obedeco, ele deixa pra lá.			
27	Especialmente nas horas das refeições, ele fica dando broncas.			
28	Sinto ódio de meu pai quando ele me bate.			
29	Após uma festa, ele quer saber se me diverti.			
30	Ele conversa comigo sobre o que é certo e errado no comportamento dos personagens dos filmes e dos programas de TV.			
31	Ele é mal-humorado.			
32	Ele ignora o que eu gosto.			
33	Ele avisa que não vai me dar presente caso eu não estude, mas, na hora H ele fica com pena e me dá o			

	presente.			
34	Ele avisa que não vai me dar presente caso eu não estude, mas, na hora H ele fica com pena e me dá o presente.			
35	Ele é agressivo comigo.			
36	Ele estabelece regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explica suas razões sem brigar.			
37	Ele conversa sobre meu futuro trabalho mostrando os pontos positivos ou negativos da minha escolha.			
38	O mau humor dele impede que eu saia com os amigos.			
39	Ele ignora meus problemas.			
40	Quando Fico muito nervoso(a) em uma discussão ou briga, percebo que isso amedronta meu pai.			
41	Quando estou aborrecido(a), ele fica insistindo para eu contar o que aconteceu, mesmo que eu não queira contar.			
42	Ele é violento.			

Anexo 5 - IEP - QUESTIONÁRIO VERSÃO PAI/MÃE RESPONDE SOBRE FILHO(A)

O objetivo desta pesquisa é estudar a maneira utilizada pelos pais na educação de seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão anônimas e sigilosas. Escolha entre as alternativas a seguir, aquelas que mais refletem a forma como seu pai o (a) educa.

Responda a tabela a seguir fazendo um X no quadrinho que melhor indicar a frequência com que você age nas situações relacionadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o possível comportamento naquelas circunstâncias.

Utiliza a legenda de acordo com o seguinte critério:

NUNCA: Se, considerar 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 0 a 2 vezes.

ÀS VEZES: Se, considerar 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 3 a 7 vezes.

SEMPRE: Se, considerar 10 episódios, ele agiu daquela forma entre 8 a 10 vezes.

	QUESTIONÁRIO SOBRE O PAI	NUNCA (0 a 2)	ÀS VEZES (3 a 7)	SEMPRE (8 a 10)
01	Quando meu filho(a) conta espontaneamente onde vai.			
02	Ensino meu filho(a) a devolver objetos ou dinheiro que não lhes pertencem.			
03	Quando meu filho(a) faz algo errado, a punição que aplico é mais severa dependendo do meu humor.			
04	Meu trabalho atrapalha na atenção para com ele(a).			
05	Ameaço que vou bater ou castigar e depois não faço nada.			
06	Critico qualquer coisa que meu filho(a) faça como o quarto estar desarrumado ou estar com cabelos despenteados.			
07	Bato com contos ou outros objetos nele(a).			
08	Pergunta como foi meu dia na escola e ouço atentamente.			
09	Se meu filho(a) colar na prova, explico que é melhor tirar nota baixa do que enganar o professor ou a ele(a) mesmo(a).			
10	Quando estou alegre, não me importo com as coisas erradas que ele(a) faça.			

11	Meu filho(a) sente dificuldades em contar seus problemas pra mim, pois vivo ocupado(a).			
12	Quando castigo meu filho(a), e ele(a) pede pra sair do castigo, após um pouco de insistência, permito que ele(a) saia do castigo.			
13	Quando meu filho(a) sai, telefono procurando por ele(a) muitas vezes.			
14	Meu filho(a) tem muito medo de apanhar de mim.			
15	Quando meu filho(a) está triste ou aborrecido(a), interesse-me em ajudar-lhe a resolver o problema.			
16	Quando meu filho(a) estraga alguma coisa de alguém, ensino a contar o que fez e pedir desculpas.			
17	Castigo-o(a) quando estou nervoso(a); assim que passa a raiva peço desculpas.			
18	Meu filho(a) fica sozinho em casa a maior parte do tempo.			
19	Durante uma briga, meu filho(a) me xinga ou grita comigo, e então eu deixo-o(a) em paz.			
20	Controlo com quem meu filho(a) fala ou sai.			
21	Meu filho(a) fica machucado(a) quando bato nele(a).			
22	Mesmo quando estou ocupado(a) ou viajando, telefono para saber como ele(a) está.			
23	Aconselho meu filho(a) a ler livros, revistas ou ver propagandas de TV que mostram os efeitos negativos do uso de drogas.			
24	Quando estou nervoso(a), acabo descontando no meu filho(a).			
25	Percebo que meu filho(a) sente que não dou atenção a ele(a).			
26	Quando mando meu filho(a) estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e não obedece, deixo pra lá.			
27	Especialmente nas horas das refeições, fico dando broncas.			
28	Meu filho(a) sente ódio quando bato nele(a).			
29	Após uma festa quero saber se meu filho(a) se divertiu.			

30	Converso com meu filho sobre o que é certo e errado no comportamento dos personagens dos filmes e dos programas de TV.			
31	Sou mal-humorado.			
32	Não sei dizer do que meu filho gosta.			
33	Aviso que não vou dar um presente para o meu filho(a) caso ele não estude,mas, na hora H fico com pena e dou o presente.			
34	Se meu filho(a) vai a uma festa, somente quero saber se ele(a) bebeu, se fumou ou se estava com aquele grupo de maus elementos.			
35	Sou agressivo(a) com meu filho(a).			
36	Estabeleço regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explico as razões sem brigar.			
37	Converso sobre o futuro trabalho ou profissão de meu filho(a), mostrando os pontos positivos ou negativos de sua escolha.			
38	O meu mau humor impede que ele(a) saia com os amigos.			
39	Ignoro os problemas de meu Filho(a).			
40	Quando meu filho(a) fica muito nervoso em uma discussão ou briga, percebo que isto me amedronta.			
41	Quando meu filho(a) está aborrecido(a), fico insistindo para ele(a) contar o que aconteceu, mesmo que ele(a) não me queira contar.			
42	Sou violento(a) com meu filho(a).			

Anexo 6 - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

8. Questionário respondido por: _____ Diretor _____ Outro: _____
9. Idade: _____
10. Sexo: _____ Masc. _____ Fem. _____
11. Tempo: _____ na Instituição _____ na função
12. Formação: _____
13. Quantidade de alunos total: _____
14. Quantidade de educadores sociais: _____
15. A Instituição atende alunos da _____ EI _____ EF1 _____ EF2 _____ EM
16. Faz parte da equipe multidisciplinar:
- () Psicólogo escolar () Orientador educacional () pedagogos ()
Assistente social
- () Equipe de saúde: _____ () Segurança Outro: _____

DADOS DA INSTITUIÇÃO

17. Projetos que a Instituição desenvolve:
18. Projetos desenvolvidos na escola pela Instituição:
19. Tipos de atendimento às famílias:
20. Tipos de Convênios e parcerias da Instituição com a Comunidade:
21. Como é a relação da Instituição com a vizinhança:
22. Como se dá a formação continuada em serviço da equipe institucional
(Coordenações, cursos)?
23. Organiza a pauta em relação à prevenção às drogas?
24. A Instituição tem algum programa de apoio aos pais nas questões de educação
parental preventiva drogadição? (caso positivo, descreva).
25. Como a Instituição interage e quem são os atores que fazem a mediação com
família?
26. Como a Instituição interage e quem são os atores que fazem a mediação com escola
onde o aluno está matriculado?

Educador social

- (1) Qual é o principal trabalho que a instituição faz com as crianças no sentido de prevenção à drogadição?
- (2) Você acompanha a criança junto a escola por ela frequentada?
- (3) Você faz visitas regulares às famílias das crianças? Caso positivo, qual a sua percepção da relação família-criança?
- (4) Você desconfia que existem crianças atendidas nesta instituição que sejam usuárias de drogas?
- (5) Qual a sua formação acadêmica?
- (6) Você tem ou teve algum tipo de treinamento para lidar com famílias que enfrentam problemas com a drogadição?

OBSERVAÇÕES:

Anexo 7 - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. Questionário respondido por: ___ Diretor ___ Professor ___ Apoio ___ Outro ___
2. Idade: _____
3. Sexo: ___ Masc. ___ Fem. ___
4. Tempo: _____ na escola _____ na função
5. Formação: _____
6. Quantidade de alunos total: _____
7. Quantidade de Professores: _____
8. Dados sobre evasão escolar:
9. Índice de reprovação/repetição escolar:
10. Escola atende a _____ EF1 _____ EF2 _____ EM
11. Faz parte da equipe multidisciplinar da escola:
 - () Psicólogo escolar () Orientador educacional () pedagogos () Assistente social
 - () Equipe de saúde: _____ () Segurança Outro _____

DADOS DA ESCOLA

12. Projetos que a escola desenvolve - (PPP):
13. Projetos desenvolvidos na escola por outras instituições (PPP):
13. Tipos de atendimento às famílias:
14. Tipos de Convênios e parcerias da Escola com a Comunidade:
15. Relação da escola com a vizinhança:
16. Como se dá a formação continuada em serviço da equipe escolar (Coordenações, cursos) – Organiza a pauta em relação à prevenção às drogas
17. A escola tem algum programa de apoio aos pais nas questões de educação parental preventiva drogadição, (caso positivo, descreva).
18. Como a escola interage e quem são os atores que fazem a mediação com a instituição de apoio social onde o aluno recebe atendimento no contraturno

Professores

- (1) Qual é a sua formação acadêmica?
- (2) Você já participou de algum treinamento para trabalhar com família que enfrenta problemas com drogadição?
- (3) Na sua percepção, o que a escola faz para promover prevenção a drogadição na escola?
- (4) Em sua opinião sua escola tem alunos usuário de alguma droga ilícita?
- (5) Você mantém contato com os pais de seus alunos, caso positivo como é o clima desse contato (caso negativo porque não)
- (6) Os pais dos seus alunos vem para a reunião de pais e mestres?
- (7) Qual a porcentagem de sua classe que você julga (acha) que estão mais vulneráveis às drogadição?
- (8) Você já fez alguma coisa para ajudar na prevenção desses alunos mais vulneráveis? Se sim, o que você fez ou faz e qual o resultado que você julga ter alcançado?

OBSERVAÇÕES: