

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***Drogas na Universidade: abordagem
fenomenológica-hermenêutica para a prevenção***

Wânier Aparecida Ribeiro

***PIRACICABA, SP
Novembro 2007***

***Drogas na Universidade: abordagem
fenomenológica-hermenêutica para a prevenção***

Wânier Aparecida Ribeiro

ORIENTADOR: Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

***PIRACICABA, SP
Novembro 2007***

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella (Orientador)

Prof. Dr. César Romero Amaral Vieira - UNIMEP

Prof. Dr. Elías Boaventura - UNIMEP

Prof. Dr. José Maria de Paiva - UNIMEP (Suplente)

Prof^a Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto - UNIMEP

Prof. Dr. Nabor Nunes Filho - UNISAL

Dedico este trabalho aos jovens em geral e, especialmente, àqueles que participaram desta pesquisa, permitindo-me fazer parte de seus “mundos-vida” e compreender, pela concretude de suas realidades, que os fenômenos se desvelam em sua originalidade à medida que os enxergamos tais como se apresentam.

À adorável adolescente, Jéssica Ribeiro de Oliveira, e ao encantador pré-adolescente, Leonardo Ribeiro de Oliveira: fontes primárias e fundamentais de meu aprendizado como educadora.

Agradecimentos

Ao amor que acompanha meus sonhos e trajetórias e que de mim se torna cúmplice: Eduardo.

Aos amados filhos, Jeh e Léo: inspiração e confirmação da eficácia de uma educação dialógica. Com eles, aprendo a compreender o mundo e a mim mesma.

À minha mãe, mulher guerreira, educadora amável e incansável que me ensinou sobre as veredas da vida.

À Vandinha, minha “irmãzinha”, pelo carinho e esforço de dedicar algum de seu tempo a mim e, também, pelas trocas científicas.

Ao Mario, “mi hermano cuñado”, pelo carinho e o eficiente apoio tecnológico.

Ao professor, Francisco Fontanella, “Fonta”: na autonomia que demanda ensina que cada um é responsável por aquilo que escolhe e, nas palavras não ditas, que o silêncio, também, é palavra ou, ainda, que uma palavra diz muito. E, ainda, por aceitar o desafio do estudo de um tema incipiente que aponta para muitas controvérsias. Agradeço a competência, a abertura, a solicitude e companheirismo na defesa de meu ideal.

À Geci de souza Fontanella, “madrinha” de intercâmbios: pelo carinho, disponibilidade e trocas de experiências.

Ao Centro Universitário Newton Paiva, pela confiança em meu trabalho, pelo apoio nesta pesquisa e credibilidade na continuidade do projeto, especialmente, ao Reitor Professor Newton de Paiva Ferreira Filho e Pró-Reitora Professora Ângela Pace.

Aos jovens que aceitaram participar da pesquisa, demonstrando compromisso, disponibilidade e interesse sobre o estudo: sem eles o “mundo-vida” deste trabalho não seria possível.

Aos coordenadores de curso, professores e pedagogas, participantes da pesquisa: educadores empenhados em transformar a educação num processo de formação de verdadeiros cidadãos.

Aos meus alunos estagiários do curso de Psicologia: Patrícia de Castro Faria,

Christiane Campos Silva, Renê Vieira Dinelli, Fernanda de Lima Póvoa, Walquíria Macedo Reis e Bruno Alves de Brito Bueno que acompanharam todas as entrevistas e, com muito zelo, se responsabilizaram pela “alma” deste trabalho – as transcrições das entrevistas.

Ao Fernando Dório Anastácio, ex-aluno e, hoje, atual parceiro de trabalho: a sua liderança sobre o PROGRID faz, deste projeto, uma experiência viva.

À Bárbara Coelho Ferreira, pela disponibilidade, dedicação e competência no apoio técnico.

Ao Crasso de Oliveira, entre muitas outras proximidades, meu tradutor preferido.

A Deus: sua presença, que sinto em minha vida, faz-me crer num amanhecer sempre novo, “pronto” a ser construído por nós.

Resumo

O abuso de drogas por universitários levanta uma preocupação mundial que envolve questionamentos e reflexões da sociedade contemporânea. As intervenções realizadas carecem, ainda, de estudos e pesquisas, que apontem perspectivas metodológicas e teóricas, que possam alicerçar os programas preventivos, assim como discussões sobre o papel da universidade neste contexto. Estes são os principais objetivos deste trabalho. Esta tese apresenta o estudo de uma metodologia, desenvolvida em um programa de prevenção ao uso indevido de drogas por universitários, intitulado PROGRID – Programa Institucional de Redução do Uso Indevido de Drogas – realizado em uma instituição universitária, situada em Belo Horizonte. O programa é executado por uma equipe interdisciplinar de professores e alunos estagiários dos cursos das áreas de ciências humanas, da saúde e sociais. Desenvolvem-se atividades preventivas junto aos universitários, durante o ano letivo, variando entre oficinas vivenciais e informativas, dinâmicas, palestras interativas, fóruns presenciais e virtuais, filmes comentados, estudo de casos, entre outros. O programa se fundamenta nos pressupostos da abordagem fenomenológica hermenêutica em educação, interessando, neste estudo, avaliar a pertinência dessa aplicação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, assentada na metodologia fenomenológica, tendo como categoria o estudo de caso, utilizando-se como recurso as entrevistas semidirigidas. Foram sujeitos da pesquisa alunos dos vários cursos de graduação, que haviam participado de uma ou mais atividades, desenvolvidas pelo PROGRID, professores, coordenadores de curso, pedagogas, uma diretora de faculdade, o reitor e a pró-reitora. Os resultados encontrados indicaram a importância da universidade no desenvolvimento de intervenções preventivas, e a do professor como principal referência no processo, tendo sido percebido por ele próprio e pelos demais entrevistados o seu despreparo para lidar com o tema. Daí a relevância da inclusão de temas transversais na estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Identificaram-se os avanços pedagógicos que podem ser alcançados pelos programas preventivos, tendo-se em vista as perspectivas da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1996 – LDBEN/1996 – e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/2006 – PNDEH – relativas

à nova visão de transversalidade e de interdisciplinaridade na estrutura curricular dos cursos de graduação, a qual deve estar relacionada com as necessidades do cenário social contemporâneo. A proposta, apontada como a mais favorável para a realização de um programa preventivo, é aquela que contempla a formação de uma consciência crítica dos jovens, como sujeitos responsáveis por suas escolhas, veiculando um espaço de construção de conhecimentos, a partir de suas realidades concretas, culturas e linguagens, devendo ser o diálogo e a interdisciplinaridade os fundamentos do programa. Ao invés de práticas educativas prescritivas e pontuais, foram propostas atividades vivenciais, contínuas e participativas, com foco na educação em saúde. Essas premissas levantadas corroboram não só a concepção da abordagem fenomenológica hermenêutica em educação, como também, sua aplicação em programas de prevenção, uma vez que pressupõe compreender o fenômeno na sua realidade, ou seja, naquilo que ele é, à medida que se olha de maneira atenta para as suas manifestações, e por atestar o diálogo como a mais autêntica experiência do ato educativo.

Palavras-chaves: Drogas, prevenção, universidade, fenomenologia hermenêutica, educação.

Abstract

The abusive use of drugs by academics raises a world-wide preoccupation, what includes questions and reflections of the contemporary society. Although some interventions have been done, more studies and researches are needed to point out methodological and theoretical perspectives that could base the preventive programmes, as well as discussions about the university role in this context. These are the main goals of this work. This thesis presents the study of a methodology that was developed based on a prevention programme of the improper use of drug by academics, entitled *PROGRID* - Institutional Programme of Reduction of the Improper Use of Drugs – and developed in a University located in Belo Horizonte. The programme is implemented by an interdisciplinary team of professors and student-probationers from Human Studies, Health and Social courses. Preventive activities are developed to the academics during the school year, such as existential and informative workshops, group dynamics, interactive speeches, virtual and presential forums, discussed films, study of cases, etc. The programme is based on the presuppositions of the hermeneutic phenomenological approach on education; and this programme aims to evaluate in this study the relevance of that application. It is a qualitative research founded on the phenomenological methodology through cases and partially-ruled interviews. The subjects of the research were: academics from different courses who took part in one or more activities developed by PROGRID, professors, course coordinators, pedagogues, the Chancellor and the Pro-Rector. The considered results revealed the importance of the university in the development of preventive interferences, and the professor's importance as the main reference in the process, and it was realized by him own and the other interviewees they were not prepared to deal with the subject, whence, the importance of including the transversal themes in the curricular structure of teachers' graduation courses. It was identified the pedagogical progresses that could be reached by the preventive programmes, bearing in mind the perspectives of the Law of Directives and Bases of Education from 1996 – LDBEN/1996 – and of the National Plan of Education in Human Rights/2006 – PNDEH – relating to the new idea of transversality and

interdisciplinarity in the curricular structure of the graduation courses, which it must be connected with the necessities of the social contemporary scenery. The proposal pointed as the most favourable one for the realization of a preventive programme is that what contemplates the formation of a critical consciousness of young people, like subjects responsible for their choices, providing for themselves a place for construction of knowledges from their concrete realities, cultures and languages, and where the dialog and the interdisciplinarity are the basis of the programme. Instead of educative prescriptive and punctual practices, continuous and democratic existential activities were proposed, focusing on the education of health. Those raised premises corroborate the conception of the phenomenological hermeneutic approach in education and also in its application of prevention programmes, since it presupposes to understand the phenomenon in its own fact, in other words, in what it is, whereas one looks in attentive way at its demonstrations, and because of attesting the dialog as the most authentic experience of the educative act.

Key-words: Drugs, prevention, university, phenomenological hermeneutic, education.

Sumário

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO	13
1. <i>Desenhando um caminho</i>	32
2. <i>Juventude: como compreendê-la?</i>	44
2.1. O uso de drogas pela juventude na percepção do próprio jovem	60
3. <i>O que é isto, a fenomenologia?</i>	71
3.1. Sobre sua origem	72
3.2. Apontamentos sobre o principal postulado da fenomenologia husserliana: a intencionalidade	84
3.3. Conceituando a fenomenologia husserliana	87
3.4. Fenomenologia: possibilidades de uma práxis educativa	90
3.4.1. Em busca de um discurso descritivo ou, ainda, existencial: a primeira dimensão	92
3.4.2. A compreensão: a segunda dimensão do discurso fenomenológico	94
3.4.3. A interpretação: a terceira dimensão do discurso fenomenológico	96
3.4.4. A linguagem: o pronunciamento do discurso fenomenológico hermenêutico	102
3.5. Fenomenologia hermenêutica e educação: sobre suas relações	105
4. <i>Fenomenologia hermenêutica: possibilidades de uma práxis preventiva ao uso indevido de drogas por universitários</i>	110
5. <i>Matizes da prevenção ao uso indevido de drogas</i>	120
5.1 Propostas atuais para a realização de ações preventivas	130

<i>6. Uso de drogas por universitários: perspectivas quanto ao papel da Universidade</i>	137
6.1 Transversalidade na estrutura curricular universitária: avanços para além da técnica	155
<i>7. Aspectos críticos para a prevenção: avaliando o PROGRID</i>	168
<i>8. (In)Conclusões</i>	186
<i>Referências</i>	201
<i>Anexos</i>	216
<i>Apêndices</i>	227

Apresentação

A educação é um ato de amor e, portanto, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade; não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Paulo Freire

O uso de drogas¹ pelo homem, tanto lícitas (álcool, tabaco, medicamentos), quanto ilícitas (maconha, cocaína, ópio e derivados, entre outras) remonta de longa data, não havendo conhecimento de uma sociedade humana que não tenha utilizado alguma destas substâncias (BUCHER, 1991). Porém, o consumo tem se mostrado variável em seus modos de uso, seus objetivos e seu alcance, dados os contextos culturais, sociais, religiosos, políticos, econômicos, psicológicos, biológicos, entre outros, que o envolvem.

Na verdade, o homem sempre tentou modificar o humor, as percepções e sensações por meio (dos efeitos) das substâncias psicoativas, alterando a mente, o corpo e a conduta, com as mais diversas finalidades (BUCHER, 1991).

Entre outros exemplos, pode-se citar o álcool como uma droga, que, desde os primórdios da humanidade, é utilizada em alguns rituais religiosos e festividades sociais. Também os charutos sempre foram e ainda são largamente usados, especialmente nos rituais do candomblé. A Bíblia faz referência à embriaguez de Noé com o vinho (GÊNESES, 9.20-21). Entre 1880/1890, a França era líder do consumo de álcool. O vinho chegou a fazer parte das refeições operárias. A mascção da folha de coca é utilizada até hoje pelos povos andinos como forma de diminuir a fome e o cansaço. Os índios sempre consumiram alucinógenos em seus rituais, com o objetivo de, segundo suas crenças, contatarem as divindades. O tabaco foi utilizado primeiramente pelos índios americanos, aproximadamente 400 anos d.C, especialmente em seus rituais. No século XVI, o tabaco foi introduzido na Inglaterra por meio da comercialização dos índios como escravos e, daí, difundido em diversos outros países. Manuscritos

¹ Considera-se droga, segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS – (1969), toda substância química que, introduzida no organismo, provoque alterações físicas e/ou psíquicas.

egípcios registram o uso do ópio em 6.000 a.C, principalmente para abrandar o choro das crianças e no tratamento das diarreias. No contexto militar, as anfetaminas – medicamentos redutores de apetite, popularmente conhecidos como “comprimidos da energia” – foram intensamente utilizadas por soldados, durante a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, para combater o cansaço, a fome e o sono; a morfina foi muito utilizada neste período para as dores físicas e mutilações, sendo ainda utilizada pela medicina. Muitos soldados, que sobreviveram à guerra, tiveram a dependência química como resultado da ingestão excessiva de drogas. Outro exemplo é a aplicação de substâncias entorpecentes em crianças – comumente conhecidas por “benção de mãe” – durante a Revolução Industrial, uma vez que as mães necessitavam estar fora de casa por longos períodos do dia (ALMEIDA, 1991). Também não é incomum noticiar pelos meios de comunicação que nos círculos desportivos alguns atletas apelem para a administração de substâncias químicas com o objetivo de aumentar o seu desempenho. Ou, ainda, a cultura atual dos corpos esbeltos e magros, que tende para o abuso de medicamentos emagrecedores (anfetaminas) e a situação estressante do mundo atual, que propicia o abuso de tranqüilizantes, sendo fácil o acesso a eles nas drogarias, muitas vezes utilizados sem nenhum acompanhamento profissional (BUCHER, 1991). Em pesquisa realizada com universitários, em 2001, em uma universidade paulista, constatou-se este tipo de abuso, sendo os medicamentos colocados em quinto lugar (10,5%), perdendo apenas para o álcool (84,7%), tabaco (22,8%), maconha (19,7%) e inalantes (17,3%) (SILVA, *et al.*, 2006).

É notório que o uso das drogas sempre esteve inserido no contexto histórico-cultural dos povos, podendo-se constatar que não há sociedade sem drogas. A questão da adequação ou inadequação do seu uso está relacionada aos motivos, à quantidade e aos contextos sociais, históricos e culturais, sendo claro que vários fatores podem contribuir para que esse uso possa se transformar, ou não, em abuso ou dependência para algumas pessoas.

O uso de substâncias químicas, que não se constitui em prejuízos biopsicossociais aos usuários, geralmente acontece num padrão esporádico, em

quantidades reduzidas, não se enquadrando em descontrole e conseqüências danosas, sejam elas biológicas, psicológicas ou sociais. Este padrão de uso se insere no contexto sociocultural de um povo, como, por exemplo, o uso social, controlado e esporádico do álcool em festividades, rituais religiosos etc. – prática comum na sociedade brasileira –, a mascção da folha de cocaína pelos povos andinos – para suportar o frio devido à altitude –, o uso de alucinógenos nos rituais indígenas, o uso do chá de Santo Daime nos rituais de sua seita, entre outros.

O uso devido se refere ao emprego de tais drogas para os fins úteis da ciência, por exemplo, na medicina. No caso do abuso ou uso indevido² pode-se pontuar que se trata de um padrão mal-adaptado, manifestado por conseqüências biopsicossociais adversas recorrentes e significativas, relacionadas ao uso repetido. Já a dependência pode ser designada como um agrupamento de sintomas psicológicos, comportamentais e fisiológicos, indicando que a pessoa utiliza a substância apesar de problemas significativos relacionados a ela. A compulsão está sempre presente. Denomina-se compulsão o estado incontrolável sobre aquilo que se deseja, às vezes, mesmo contra a vontade, sendo normalmente seguido por um alívio de ansiedade e/ou angústia (JAFFE, 1999).

Pode-se acrescentar que a dependência não ocorre por acaso. Tal fenômeno é originado por fatores contextuais, que remontam à infância do indivíduo, somando-se aspectos de caráter econômico, histórico, social, cultural, familiar, biológico e psicológico, entre outros. Para este fenômeno ser melhor compreendido, devem ser levados em consideração três elementos, quais sejam: a substância psicoativa, a singularidade biológica e psicológica e o contexto sociocultural (SILVEIRA FILHO, 1996, p. 1-12). Visto por este ângulo, na ação preventiva, as ações e discursos devem estar calcados no conhecimento e na contextualização dessa tríade, para não reforçar o mito de que a droga é em si mesma a causa do problema.

A utilização das drogas, inicialmente de cunho cultural, disseminou-se,

² Termo utilizado, atualmente, pelas autoridades científicas para não atribuir ao uso esporádico, social e controlado um tom moralista, haja visto a inexistência de registros relativos a alguma sociedade sem consumo de drogas (BUCHER, 1991).

tornando-a aceitável ou mesmo banal, constituindo-se, a partir da metade do século XIX, num problema de saúde pública (BERGERET & LEBLANC, 1991). Os motivos da expansão desse fenômeno são numerosos, porém, podem-se apontar, grosso modo, alguns dos principais: incentivos ao consumo, feitos principalmente pela mídia, que reforça os valores baseados no consumismo e no prazer imediato; falta de informações relativas às conseqüências do consumo; necessidade de um “instrumento amortecedor” para o enfrentamento dos conflitos do homem diante do mundo, fatores estes associados, muitas vezes, à pauperização de grande parte da população em todo o mundo. Não se quer dizer com isto que haja fronteiras entre as classes sociais para o consumo e a dependência de drogas.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (1981) – OMS –, constituem-se como principais fatores de risco ao consumo abusivo a insatisfação dos indivíduos com as condições de vida, a personalidade deficientemente integrada, a facilidade de acesso às drogas, a saúde precária e, como já dito, a carência de informações adequadas sobre os efeitos biopsicossociais do consumo abusivo de drogas. Quanto aos motivos para experimentação, a OMS (1974) aponta a curiosidade dos indivíduos em relação aos efeitos, a necessidade de participação em um grupo social, a expressão de independência, a tentativa de experiências agradáveis, novas e emocionantes, a sensação de relaxamento, a fuga de sensações e vivências desagradáveis.

O uso de drogas é visto, atualmente, como um problema de ordem mundial. Dados levantados pela Organização das Nações Unidas (ONU), entre 1998 a 2001 revelam que 185.000.000 (cento e oitenta e cinco milhões) de pessoas utilizam drogas ilícitas em todo o mundo, o que corresponde a 3,1% da população global e a 4,3% dos indivíduos com idade média acima de 15 anos (UNDCP, GLOBAL ILLICIT DRUG TRENDS, 2002). O relatório aponta o percentual das drogas mais consumidas pela população global: *cannabis* -maconha e haxixe- 2,3% (146 milhões de pessoas); anfetaminas e ecstasy 0,5 % (38 milhões); cocaína 0,2% (13,3 milhões); heroína 0,15% (9,2 milhões); outros opiáceos 0,1% (6 milhões).

Entre os 12 países incluídos no relatório – Estados Unidos, México, Argentina, China, Paraguai, Uruguai, Espanha, Reino Unido, Holanda, Austrália, África e Brasil – o Brasil está colocado como o décimo maior consumidor de drogas. Ele foi considerado um mercado potencial para a expansão do tráfico, devido ao consumo ainda estar abaixo da média mundial, por ter uma grande população jovem, pelas desigualdades sociais acentuadas e pelo sistema público ineficiente no combate (repressão ao tráfico) e na prevenção às drogas (ações educativas que devem se dar na família, escola e comunidade). Em comparação com os outros países, o Brasil tem um consumo de drogas ilegais relativamente baixo, sendo constatado, na pesquisa, que este momento deveria ser mais bem aproveitado, para se alavancar um trabalho intensivo de prevenção ao consumo.

Outro dado importante do relatório é que dos 13 milhões de usuários de drogas injetáveis, no mundo, estima-se que metade deles já tenha contraído a AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida –, sendo que, em algumas regiões, a incidência do HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana – entre os dependentes, chega a 90%. No caso do Brasil, em função das campanhas, cada vez mais acentuadas, de seringas e preservativos conseguiu-se reduzir de 24,5% para 12,1% a incidência de Aids entre os usuários de drogas injetáveis, no período de 1994 a 2002 (JORNAL ESTADO DE MINAS, 26/06/2004, p.7).

Com relação ao uso de drogas lícitas – álcool e tabaco – é crescente o consumo entre os jovens, sendo elas as constatadas para o uso inicial. O consumo do álcool encontra-se num percentual de 65% e o tabaco de 25%, com média de faixa etária de 12 anos para o início de consumo, abrangendo os sexos feminino e masculino (CARLINI, *et al.*, 2004). O contexto universitário traz uma amostra ainda mais contundente do abuso, principalmente entre os universitários iniciantes, aumentando o índice de consumo de álcool, que chegaria a 91% (ANDRADE *et al.*, 2005)

Pesquisas norte-americanas revelam que quatro estudantes morrem a cada dia em acidentes ligados a bebidas alcoólicas e outros 192 são vítimas da embriaguez violenta. Dos 8 milhões de estudantes universitários dos Estados Unidos, quatro em cada grupo de cinco ingerem álcool abusivamente, sendo os

primeiros dois anos de faculdade os mais críticos (JORNAL O TEMPO, 22/04/2002, p. 8).

No que diz respeito ao uso geral de drogas, estudo realizado pela UFF (Universidade Federal Fluminense), entre 1998 a 2003, em quatro instituições de ensino superior, revelou que, dentre 2.631 pessoas pesquisadas, 29,3% declararam-se consumidoras habituais e dependentes de alguma droga. Entre os consumidores, 58,5% fumavam maconha dentro da universidade, enquanto o índice de usuários de cocaína chegava a 54,2%, incluindo homens e mulheres numa mesma proporção (SILVA, 2003).

Outro estudo feito pelas Universidades de São Paulo (USP) e Federal de São Paulo (UNIFESP), em 1999, revelou o consumo de cocaína, maconha, solvente e anfetaminas entre os estudantes das dez principais escolas médicas do estado de São Paulo. A pesquisa da USP apontou que, dos 3.300 entrevistados, 20,0% são usuários de cocaína, maconha, éter, anfetaminas ou tranqüilizantes. Já a pesquisa da UNIFESP, abrangendo 547 alunos com idades entre 17 e 35 anos, mostrou que 16,0% usavam maconha, 18,0%, éter e benzina e 1,0%, cocaína (JORNAL DO BRASIL, 08/11/1999, p.5). As pesquisas constataram a prevalência de 38,1% de uso de drogas ilícitas na vida, 26,3% nos últimos 12 meses e 18% nos últimos trinta dias (KERR- CORREA, 1999).

Esses resultados demonstraram freqüências de consumo superiores aos encontrados em outros estudos com estudantes de ensino fundamental e médio e com outros estudantes universitários da cidade de São Paulo (GALDUROZ, *et al*, 1997). Constatou-se, ainda, que o uso de drogas ilícitas é maior entre os alunos das áreas de ciências humanas e maior ainda entre aqueles que não moram com suas famílias (BOSKOVITZ, 1995).

Em um estudo desenvolvido pelo Centro Universitário Newton Paiva, em Belo Horizonte, no ano de 2007, com 1476 estudantes, foi revelado que 69,5% dos entrevistados já haviam usado algum tipo de droga alguma vez na vida, sendo que 31,1% utilizaram primeiro o álcool; 29,4%, o cigarro; 20,4%, os medicamentos (anfetaminas, xaropes, tranqüilizantes); 9,3%, a maconha; 6,4%, solventes; 1,3%, a cocaína; 0,4%, o crack; 0,3%, os opióides; 0,8% não

respondeu. A idade média, para o primeiro uso, foi de 16 anos de idade. Nos últimos seis meses, 60,0% dos entrevistados usaram algum tipo de droga, sendo as principais: 51,2% bebidas alcoólicas, 17,6% cigarro, 5,4% maconha, 5,2% medicamentos, 1,9% solventes e 1,0% cocaína. 51,0% desses fazem uso de drogas frequentemente (diária ou semanalmente), sendo 67,0% cigarro, 56,0% álcool, 40,0% medicamentos, 33,0% crack, 32,0% maconha, 12,0% solventes. Com relação à influência deste uso de drogas sobre a aprendizagem, pelo menos alguma vez na vida 26,0% faltaram à aula, 19,0% sentiram-se desmotivados para estudar, 11,0% apresentaram queda no rendimento acadêmico, 5,0% deixaram de fazer alguma prova e 4,0% deixaram de entregar algum trabalho. Os motivos prioritários, relatados para o uso de drogas, foram 37,4% a curiosidade, 22,7%, a influência dos amigos e 11,0%, atividades relacionadas ao lazer. 70,0% dos entrevistados já tiveram relações sexuais, sendo que, nos últimos seis meses, apenas 33,3% utilizaram preservativos todas às vezes em suas relações sexuais e somente 27,0% já fizeram teste para HIV, 2% acreditaram ser soropositivo, 8% têm dúvida, 15% não quiseram responder e 75% têm certeza de que são negativos (RIBEIRO & DÓRIO, 2007).

Este estudo revela em relação ao primeiro, que foi realizado em 2000, a permanência da prevalência do uso de álcool, acrescida do abuso de medicamentos que não aparece na outra pesquisa como percentual relevante. Estes dados confirmam o álcool como a droga lícita mais consumida e a cultura crescente do abuso de medicamentos entre universitários, dados estes preocupantes, principalmente, por essas drogas serem de fácil acesso à população. Com relação aos cuidados nas relações sexuais, não houve dados significativos que demonstrassem preocupação da maioria dos universitários em contrair doenças sexualmente transmissíveis, havendo respostas como: “sexo sem camisinha é mais prazeroso, nem sempre se está com a camisinha às mãos, somente faço sexo com quem confio”, etc. Daqueles que fazem uso freqüente de drogas, todos eles, de alguma maneira, perceberam algum prejuízo biopsicossocial, em sua formação e processo ensino-aprendizagem, sem, contudo, manifestarem preocupações com o fato ou perceberem problemas

relacionados ao seu futuro profissional. Todos estes dados revelam a importância de ações preventivas educativas de conscientização, cada vez mais incisivas, voltadas à população jovem e iniciadas, o quanto mais cedo, preferencialmente na infância.

Outra realidade que deve ser considerada é o prolongamento do uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas pelo indivíduo na vida adulta. Em *Levantamento Domiciliar*, realizado em 2001, publicado em 2002, pela Escola Paulista de Medicina, constatou-se que 68,7% dos entrevistados utilizavam álcool; 41,1%, tabaco; 6,9%, maconha; 5,8%, solventes; 4,3%, orexígenos; 3,3%, benzodiazepínicos; 3,3%, cocaína; 2,0%, xaropes e 1,5%, estimulantes (JORNAL VALOR ESPECIAL, 2003).

O crescente uso abusivo de drogas traz alguns riscos, como a dependência química, maior vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis – DST/Aids – e hepatite, o comprometimento na formação profissional e na inserção no mercado, a marginalização, além de criar um cenário de violência pela comercialização das drogas – o tráfico. Sob esta perspectiva, o Ministério da Saúde em 1999, por meio de um documento elaborado pela Unidade de Drogas/AIDS da Coordenação Nacional Brasileira de Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (CN DST/Aids), aponta para os seguintes princípios em relação às políticas e ações de prevenção: a) a prevenção ao uso indevido de drogas deve ser priorizada na educação dos jovens e esta deve ser compreensível para tal público; b) a necessidade da implantação de serviços especializados de prevenção e tratamento do uso indevido de drogas pelos jovens; c) mobilização de setores não-governamentais e recursos da comunidade para o apoio e promoção de ações de prevenção e recuperação da dependência química (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1999).

Os números da dependência confirmam as advertências. No Brasil, o custo econômico do abuso de substâncias químicas representa 7,9% do PIB. São cerca de US\$48 bilhões consumidos anualmente com tratamentos médicos, perda de produtividade e acidentes em geral ligados à dependência, segundo estimativa do Grupo Interdisciplinar de Estudo de Álcool e Drogas – GREA (JORNAL VALOR

ESPECIAL, 24/09/ 2003, p. 7).

O problema no continente europeu também tem demonstrado aspectos preocupantes. O Relatório do Parlamento sobre o Estado de Dependência das Drogas na Itália (2005), por exemplo, revelou que os consumidores de maconha duplicaram do ano de 2001 para 2005, passou de 2 milhões para 3,8 milhões, dos quais meio milhão são jovens entre 19 e 21 anos. Duplicaram, também, os consumidores de cocaína, que passaram de 350 mil para 700 mil pessoas. Entre os consumidores, 200 mil pessoas necessitam de tratamento e as prisões por crimes vinculados às drogas é preocupante. No Brasil, o uso de cocaína aumentou de 0,4% para 0,7 entre a população de 15 e 64 anos (FOLHA ONLINE, 13/07/2006).

O quadro atual de consumo abusivo de drogas pelo público jovem, especialmente o universitário, demonstra a necessidade de ações preventivo-educativas, direcionadas à formação de indivíduos mais reflexivos e críticos, diante da oferta e das consequências biopsicossociais, advindas do consumo, a curto, médio e longo prazo.

Para abarcar tal dimensão, os estudos atuais vêm apontando que a abordagem preventiva mais viável é a priorização de políticas participativas, multidimensionais e interdisciplinares, com foco na promoção e na educação para a saúde e que contemplem a responsabilização dos sujeitos no processo (KERR-CORREA, 2004).

A promoção à saúde sustenta-se no entendimento de que a saúde é produto de um amplo espectro de fatores, relacionados com a qualidade de vida, incluindo um padrão adequado de alimentação e nutrição, habitação e saneamento, boas condições de trabalho, oportunidades de educação, ambiente físico limpo, apoio social para os indivíduos, estilo de vida responsável e um espectro adequado de cuidados à saúde. Por este ângulo, a promoção à saúde é o conjunto de atividades, processos e recursos orientados a propiciar a melhoria das condições de bem-estar e acesso a bens e serviços sociais, que favoreçam o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e comportamentos favoráveis ao cuidado da saúde e o desenvolvimento de estratégias que permitam a população

maior controle sobre sua saúde e suas condições de vida, no nível individual e coletivo (BUUS, 2000, p. 3). Entende-se a educação em saúde, em sua *práxis*, como estratégia indispensável para a elevação dos níveis de saúde, visto que é o processo por excelência de conscientização e integração da população nesse esforço em prol da melhoria da qualidade de vida. A ação educativa se dá por meio da relação pedagógica, no processo de interação dialógica entre os atores envolvidos. É necessariamente intencional e implementada socialmente. Baseia-se na ocorrência de motivação e aprendizagem e deve resultar na ampliação da consciência, na aquisição de habilidades, na emersão de novos interesses e na mudança de comportamento (LIMA *et al.* 1998). A abordagem preventiva ao uso indevido de drogas, voltada à promoção e educação em saúde, tem como objetivo, de forma participativa, conscientizar e sensibilizar os indivíduos em relação aos cuidados que podem ser realizados em benefício a sua saúde, minimizando ou evitando prejuízos associados ao uso indevido de drogas. Desse modo, não se foca o discurso nos efeitos das substâncias, claro que não descartando informações científicas pertinentes, mas nos cuidados à saúde e responsabilização individual sobre a mesma (KERR-CORREA, 1999/ 2004).

O enfoque educativo, que tem conseguido resultados mais efetivos, é aquele que prioriza, em sua metodologia, o contexto real dos atores sociais, com a utilização de discursos e práticas não autoritários, discriminatórios ou alarmistas e a prevalência do diálogo entre os envolvidos (CARLINI-COTRIM, 1995). Porém, grande parte de instituições universitárias, assim como as dos outros níveis de ensino, despreparados que estão para lidarem com algumas questões sociais, ou, ainda, por não conceberem tais questões como seus papéis, têm, por vezes, se esquivado, ou têm investido minimamente nesta responsabilidade de formação cidadã.

A questão é complexa e envolve uma série de fatores intra e extra-escolares para o início de um trabalho pedagógico. Dentre eles podem-se citar: a estrutura política e pedagógica da escola – quais são os interesses implícitos e explícitos para a formação dos alunos –, o interesse, preparo pessoal e técnico dos professores para se envolverem na questão, as políticas salariais dos professores

que, na maioria das vezes, não atendem à sua carga de trabalho – seria mais um conteúdo extracurricular para se preocuparem –, os contextos biopsicossocial, econômico e político que circundam as pessoas envolvidas, o compromisso ético da escola e dos professores, entre tantos outros.

De qualquer modo, muitas universidades³ nacionais e internacionais, algumas através de seus centros de estudos e pesquisas, têm buscado, a partir da década de 90, promover programas preventivos, tentando minimizar a questão do consumo abusivo de drogas entre os estudantes. A maioria delas inicia a proposta por meio de pesquisas sobre o consumo pelos universitários para daí elaborarem seus programas, enfocando, principalmente, a redução de danos⁴ relacionados ao consumo.

A prevenção ao uso indevido de drogas, por jovens universitários, retrata uma preocupação mundial entre profissionais da área e educadores, levando-os a questionarem e compreenderem formas efetivas e eficazes de atuação. Tais atuações correspondem a enfoques teóricos e metodológicos diversificados, sendo, ainda, em alguns programas, deficiente a clareza desses aspectos. Muitas vezes, denotam-se casos em que se utilizam abordagens educativas autoritárias, discriminatórias e desconectadas da realidade social dos jovens. Esta situação concorda com os estudos feitos por pesquisadores do tema, os quais demonstram que nos programas preventivos ou artigos publicados sobressai a ênfase emocional e apelativa, com destaque aos prejuízos à saúde (NOTO *et al.*, 2003).

Com relação à preocupação das universidades sobre o assunto, tem-se que algumas se mostram atentas e buscam criar alternativas para lidarem com o problema e outras não. Estas optam por ignorarem a situação, vendando os olhos para a questão ou justificando, muitas vezes, que no âmbito universitário o público é adulto, não carecendo de intervenções preventivas, e que a função maior da universidade é a formação técnica profissional. Parte daquelas atuam de forma

³ Anexo I: Relação de algumas universidades nacionais e internacionais que desenvolvem estudos e pesquisas sobre a prevenção do uso indevido de drogas por universitários.

⁴ Diz respeito a estratégias que visem à minimização dos problemas biopsicossociais relacionados ao consumo abusivo de drogas (KERR-CORREA, 2004). Este conceito será retomado no capítulo V, sub-item 5.1.

organizada, estruturada e contínua, outra parte sem estrutura e pontualmente. Desse contexto origina-se o envolvimento ou não dos professores universitários, que questionam como sendo ou não seu papel e da universidade a intervenção em situações relacionadas ao uso de drogas pelos seus alunos. Alguns professores questionam e avaliam os comprometimentos do abuso, relacionados ao ensino-aprendizagem e à vida dos estudantes, como um todo, assim como o papel de formação cidadã da universidade nesse contexto. Alguns se sentem preparados para intervir diante da situação, a maioria se sente perdida no que fazer e no que não fazer, outros se abstêm de ponderações. Isto é o que tenho percebido como profissional da área, diante de meu envolvimento em atividades preventivas das quais participo em diversas instituições universitárias e congressos referentes ao tema.

Diante de tais evidências, propôs-se, neste estudo, suscitar reflexões que pudessem analisar e, talvez, responder às interrogações: a) é papel da universidade intervir, junto aos universitários, propondo-lhes ações preventivas ao uso de drogas? b) É papel do professor o de intervir junto ao aluno? Se sim, de que forma? c) Na percepção do aluno universitário, ele necessita e deseja este tipo de intervenção? d) Existem formas mais eficazes que outras para conseguir resultados positivos? e) A abordagem fenomenológica hermenêutica em educação pode contribuir na intervenção sobre este fenômeno? Se sim, como? Essas foram algumas das indagações que nortearam o estudo realizado, no sentido de construir subsídios para a prática preventiva educativa, voltada ao uso indevido de drogas pelos alunos universitários.

Levando-se em conta estes questionamentos é que se pretendeu avaliar, neste trabalho, a pertinência da aplicação da abordagem fenomenológica hermenêutica em educação, para sustentação do programa preventivo, direcionado aos universitários do Centro Universitário Newton Paiva⁵, situado em Belo Horizonte/ Minas Gerais – Brasil. Trata-se, desta forma, de um estudo de caso que busca avaliar as ações desenvolvidas pela equipe de profissionais do PROGRID – Programa Institucional de Redução do Uso Indevido de Drogas – que

⁵ Foi autorizada pelo Reitor a revelação do nome da instituição pesquisada.

se caracteriza como uma proposta de conscientização e sensibilização dos universitários em relação aos aspectos biopsicossociais que envolvem o consumo de drogas. A conscientização que se propõe não guarda em si aquela postura racionalista, objetiva sobre o ato de conhecer, que se dá fechada em si mesma, ao contrário, visa, numa perspectiva husserliana, a possibilidade de intervir para que os participantes possam atingir uma consciência reflexiva e crítica diante dos temas discutidos. Entende-se, por este viés, que a condição da saída de um estado de consciência acrítica para crítica é uma condição inerente ao ser humano, ou seja, ele é dotado da capacidade de transcender aos aspectos imediatamente dados, intuitivos e se posicionar mediante suas próprias vivências, atribuindo significados que lhe são particulares. Tem-se, então que a atividade preventiva ao uso indevido de drogas pode viabilizar este processo, sem contudo impor ou sobrepor valores e verdades pré-estabelecidas ou mesmo esperar respostas que atendam a um padrão pré-definido.

O PROGRID é um dos programas de prevenção, realizados pela equipe da CAMT – Clínica de Atendimento Multidisciplinar à Prevenção e ao Tratamento da Toxicomania, clínica-escola do Centro Universitário Newton Paiva, constituída por professores e alunos estagiários de várias áreas do conhecimento: Pedagogia, Psicologia, Farmácia, Nutrição, Odontologia, Direito e Psiquiatria⁶, da qual fui idealizadora e coordeno os trabalhos. Sua abordagem pedagógica pressupõe políticas participativas, multidimensionais e interdisciplinares, com foco em atividades lúdicas e interativas junto aos universitários da instituição. Prioriza-se o contexto real e a linguagem dos atores sociais, bem como sua responsabilização na escolha do uso ou não de drogas, tendo em vista que a abordagem fenomenológica existencial⁷ concebe o homem como um ser no mundo, capaz de voltar-se para si mesmo, por meio de sua consciência e posicionar-se, ou seja, escolher os seus modos de atuação em relação a si, aos outros e às coisas. Os discursos e práticas apontam para uma atuação não autoritária, discriminatória ou

⁶ A Psiquiatria é a única área que não conta com estagiários, devido a instituição não oferecer o curso de medicina.

⁷ A fenomenologia-existencial se constitui numa filosofia, a qual tem como marco de referência o próprio homem tal como existe na sua relação de totalidade concreta com o mundo, não buscando explicá-lo a partir de teorias pré-estabelecidas ou categorias fechadas, mas compreendendo-o a partir de sua existência mesma (MERLEAU-PONTY, 1996).

alarmista, levando-se em consideração as demandas apresentadas pelos participantes, considerando que a abordagem fenomenológica hermenêutica, em educação, entende o diálogo não como um instrumento didático apropriado, mas como o próprio elemento constitutivo das relações humanas.

As atividades desenvolvidas, pelo PROGRID, variam entre estudos de casos, oficinas vivenciais, filmes comentados, mesas redondas, visitas técnicas dos estudantes à CAMT, com solicitação programada pelos coordenadores, professores e equipe de pedagogas das diversas faculdades: saúde, educação, humanas, tecnológicas, sociais. Tais atividades são contínuas e gradativas ao longo dos períodos dos cursos, havendo obrigatoriedade institucional de sua inserção na estrutura curricular dos dois primeiros períodos, já que há mostras, por meio dos dados empíricos e de pesquisas científicas, realizadas pela equipe da CAMT, do envolvimento com o uso abusivo dos alunos iniciantes (calouros). Nota-se, todavia que, muitas vezes, esses alunos já trazem a experiência do abuso anteriormente à sua entrada na universidade⁸. Por ser uma atividade acadêmica, com a presença do professor e das pedagogas do Centro de Excelência para o Ensino, geralmente a maioria dos alunos participam das atividades, às vezes não reconhecendo, a princípio, a importância de sua participação. Porém, devido as atividades serem diferenciadas de palestras apenas informativas, muitos, após a participação, tendem a reconhecer e revelar um significado positivo na participação.

Para a realização das atividades com os alunos, há um levantamento prévio⁹ de seus interesses, via professores ou equipe de pedagogas, sobre o assunto a ser abordado, para que as dinâmicas de sensibilização – que são executadas pela equipe de Psicologia – e as oficinas informativas – que são executadas pela equipe interdisciplinar - toquem o aluno em sua realidade viva.

⁸ A literatura apresenta dados controversos em relação à influência do ingresso na universidade e uso de drogas. Plotnick *et al.* (1986) apresentam estudos em que o uso aumenta após o ingresso, favorecido pelo acesso mais fácil e menor controle social e censura. Herrería & Arancibia (1995) encontraram em suas pesquisas que a maioria dos universitários havia experimentado drogas antes do ingresso.

⁹ Apêndice I (p. 232): Modelo do protocolo de solicitação de atividades preventivas pelos professores, em sala de aula.

As oficinas e dinâmicas de sensibilização – vivenciais¹⁰ – objetivam a interação e o despertar do interesse do aluno sobre o tema, sempre abrindo para discussões. As oficinas informativas visam, a partir da sondagem prévia, levantar informações científicas sobre o tema, no foco da educação em saúde, utilizando-se de linguagem acessível e interativa e metodologias lúdicas, para despertar o interesse de participação dos alunos de forma descontraída. Notou-se, no decorrer da experiência com o PROGRID, que os alunos pouco ou nada se interessavam ou participavam, quando se utilizavam as palestras meramente informativas como metodologia. Dessa forma, optou-se por recursos como: jogos, filmes, músicas, oficinas, estudo de casos, teatros, entre outros. Esta forma de fazer possui, como objetivo, conscientizar e sensibilizar os alunos sem impor verdades, aproximando-se o máximo possível de suas realidades, conceitos e valores.

Há, ainda, a proposta institucional dos ciclos de estudos para a formação dos professores, visando a discussão e sua preparação para atuarem com intervenções. Estes ciclos geralmente acontecem em semanas docentes, estabelecidas pela instituição, de acordo com as disponibilidades de horários do corpo docente. Porém, a equipe de profissionais da CAMT se disponibiliza ao contato diário com os educadores, para orientações de suas atuações.

Tem-se como pressuposto teórico, para o desenvolvimento do programa, a abordagem fenomenológica hermenêutica em educação por ela focar o fenômeno – entendido como o que se manifesta em seus modos de aparecer - em sua totalidade, de forma direta, sem a utilização de conceitos prévios definidores, que enquadrem as explicações sobre o que é percebido. A fenomenologia dirige-se para o fenômeno da experiência, para o dado, tal como aparece. Busca *ir-à-coisa-mesma* do modo como ela se manifesta, não como um objeto concreto fenomenal, mas como esse fenomenal se dá à experiência (HUSSERL, 1976). Daí a nomenclatura fenomenologia – *phaenomenon* – *logos* – significando o discurso sobre aquilo que se mostra. Discurso este que constitui a inteligibilidade expressa em linguagem que expõe as articulações efetuadas no

¹⁰ Apêndice II (p. 233): exemplo de uma dinâmica de sensibilização ao tema.

movimento do pensar.

Para ir *às-coisas-mesmas*, a fenomenologia parte do empírico para ser compreendido na dimensão da experiência vivenciada, sem explicá-lo por conceitos prévios ou crenças veiculadas. Focar a direção para a região do inquirido significa dizer que este campo é infinito e que, por isto, inclui as possibilidades dos fenômenos. O início da interrogação fenomenológica se encontra nesse olhar meditativo e que evoca a *epoché* – suspensão de qualquer julgamento – para chegar à análise e à interpretação do descrito – princípio hermenêutico (HUSSERL, 1992). A interpretação, neste sentido, caminhará atentando-se para os significados culturais e históricos explícitos e que fazem sentido na totalidade da descrição interpretada, assim como para a não hierarquização prévia dos fenômenos, já que a *epoché* preconiza o olhar compreensivo e não o julgamento do que é real ou não até que se possa chegar à evidência, ou seja, aos aspectos essenciais do fenômeno – suas estruturas universais e imutáveis (BICUDO & MARTINS, 2005, 91-110).

Pensando por esse ângulo, compreender e intervir sobre o fenômeno do uso indevido de drogas pelos universitários requer, em primeira mão, “retornar-às-coisas-mesmas” (descrição) e, no encontro com o outro pela linguagem (compreensão), buscar conhecer a polissemia, trazida pelo fenômeno (interpretação), que encontra seu fundamento na cultura e no processo histórico da humanidade, reafirmando a mútua implicação entre homem e mundo. Concebe-se, dessa forma, que o significado do uso da droga, trazido pelos sujeitos, contribuirá para o entendimento cada vez mais crítico e amadurecido do lugar que a droga ocupa em suas vidas e da importância sobre os cuidados a sua saúde, assim como propiciará aos educadores pensar em intervenções que sejam mais adequadas. Intervenções estas que, por meio de debates contínuos, viabilizem a maior conscientização relativa ao uso. Propõe-se centrar seus esforços não em “prescrições como depósitos, mas em práticas, que priorizem a transitividade da consciência de ingênua para crítica”, para que os jovens possam se perceber críticos e capazes de fazerem escolhas positivas ao longo de suas vidas (FREIRE, 1999).

Parece possível que os procedimentos fenomenológicos hermenêuticos em educação possam auxiliar a desenvolver um programa de prevenção ao uso indevido de drogas por universitários, já que pressupõem entender o fenômeno na sua realidade, ou seja, naquilo que ele é à medida que se olha de maneira atenta para as suas manifestações, tendo o diálogo como fundamento do ato educativo. E é isso que este estudo buscou investigar.

Enfatiza-se, desse modo, que não se propõe com este trabalho inferir o modelo ou o método ideal de intervenção preventiva ao uso indevido de drogas, mas analisar uma experiência que no desenrolar de seu processo pôde apontar algumas possibilidades de atuação, bem como muitos impasses a serem deslindados. Entende-se, também, que a perspectiva preventiva adotada não se trata de uma pretensão ingênua de erradicação do uso de drogas pelos indivíduos, por todos os motivos já discutidos na parte introdutória deste trabalho, mas de uma possibilidade de tocar os sujeitos, a partir de seus interesses e realidades, para uma discussão sobre o uso indevido de drogas, que hoje se apresenta como um problema social.

Pretende-se que o explicitamento e o conhecimento dessa forma de desenvolver uma ação preventiva, entre universitários, possa favorecer o encaminhamento de um possível projeto pedagógico institucional, mais apropriado ao tratamento da questão: o abandono de medidas repressivas e o desenvolvimento de posturas educacionais mais eficazes, pautadas na participação e na adesão consciente dos alunos como sujeitos. Lembra-se aqui que todo projeto deve se atentar às realidades dos sujeitos e instituição envolvida, o que incluem os contextos sociais, políticos, econômicos, culturais, psicológicos, dentre outros. Por este ângulo, a trajetória percorrida nesta experiência pode tanto se aproximar em alguns aspectos com outras realidades, quanto distanciar-se enormemente, dadas as características peculiares que as realidades apresentam.

A análise, desenvolvida por este estudo, se desdobrou em oito seções, sendo que a primeira – *Desenhando um caminho* – apresenta os procedimentos metodológicos utilizados, sua importância e limitações, assim como as etapas da

trajetória da pesquisa.

A segunda seção – *Juventude: como compreendê-la?* – apresenta um breve panorama conceitual referente à adolescência, focando-o, principalmente, na concepção fenomenológica-existencial, com o objetivo de compreender e situar as características particulares do público alvo desta pesquisa – o jovem –, acreditando que tal compreensão possa viabilizar intervenções preventivas mais apropriadas. Busca-se estabelecer possíveis relações desse período com o uso indevido de drogas, com vistas às concepções, trazidas nos depoimentos dos próprios jovens e educadores.

A terceira seção – *O que é isto, a fenomenologia?* – apresenta a origem e os conceitos da fenomenologia, voltando-se à fenomenologia de Edmund Husserl, pela qual este estudo se interessou, e seus principais postulados teóricos e, de final, busca estabelecer as possibilidades de uma práxis educativa pelo viés da fenomenologia hermenêutica.

A quarta seção – *Fenomenologia hermenêutica: possibilidades de uma práxis preventiva ao uso indevido de drogas por universitários* – discorre sobre os construtos metodológicos possíveis à realização de um programa de prevenção, alicerçado por esta matriz teórica, dados os conceitos propostos por ela.

A quinta seção – *Matizes da prevenção ao uso indevido de drogas* – apresenta as concepções repressiva e crítica de prevenção ao uso indevido de drogas retratando o enfoque característico de cada uma, bem como a percepção dos pesquisados sobre os dois modelos. No contraponto das duas concepções, é discutida a pertinência da fenomenologia hermenêutica, em educação, para a sustentação da concepção crítica, trazendo, também, as perspectivas atuais para a realização de programas de prevenção ao uso indevido de drogas.

A sexta seção – *Uso de drogas por universitários: perspectivas quanto ao papel da Universidade* – discute as modificações, ocorridas ao longo do tempo, no que diz respeito às funções da universidade e aponta, dentro de um viés fenomenológico-hermenêutico, o posicionamento educativo que ela assume. Discute-se os impasses da universidade frente ao contexto contemporâneo do

uso abusivo de drogas pelos universitários. Para tanto, utilizam-se os depoimentos dos pesquisados, que revelam suas percepções sobre a questão, a perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1996 – LDBEN/1996 – dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs/1997 – e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/2006 – PNDEH – sobre a nova visão de transversalidade e interdisciplinaridade na construção dos conhecimentos, predominantes no cenário pós-moderno.

A sétima seção – *Aspectos críticos para a prevenção: avaliando o PROGRID* – aborda os principais componentes que podem contribuir para o maior êxito da realização de programas de prevenção ao uso indevido de drogas, buscando articulá-los à avaliação da experiência com o PROGRID, em seus aspectos positivos e lacunas apresentadas, apontando-se, neste contexto, a viabilidade da práxis educativa, do programa preventivo, estar alicerçada na fenomenologia hermenêutica.

Na oitava e última seção, revisito alguns apontamentos, discutidos ao longo do texto, sem a pretensão de fazer conclusões definitivas ou apresentar solução; pelo contrário, procuro demarcar algumas dificuldades, relacionadas ao desenvolvimento de um programa preventivo, bem como suscitar outros possíveis questionamentos que me foram interpelados no decorrer da pesquisa e que deixam brechas para outras interpretações.

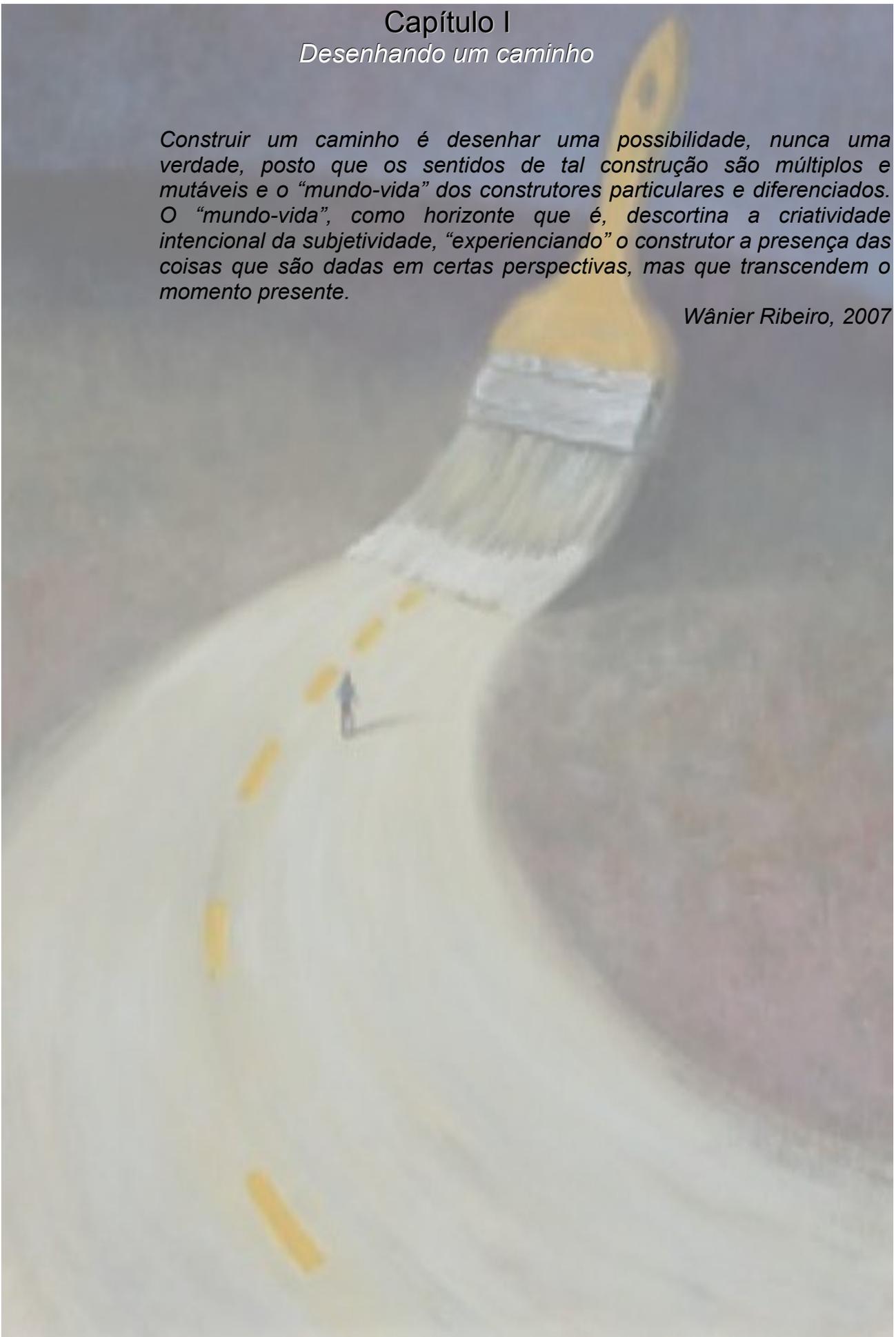
Toda a discussão do trabalho é articulada com os depoimentos dos participantes da pesquisa, jovens universitários e educadores, buscando uma aproximação entre as experiências vividas e o conhecimento.

Capítulo I

Desenhando um caminho

Construir um caminho é desenhar uma possibilidade, nunca uma verdade, posto que os sentidos de tal construção são múltiplos e mutáveis e o “mundo-vida” dos construtores particulares e diferenciados. O “mundo-vida”, como horizonte que é, descortina a criatividade intencional da subjetividade, “experienciando” o construtor a presença das coisas que são dadas em certas perspectivas, mas que transcendem o momento presente.

Wânier Ribeiro, 2007



Por se tratar da avaliação de uma experiência pedagógica sobre a prevenção ao uso indevido de drogas com alunos universitários, bem como pelos pressupostos teóricos apontados, propôs-se desenvolver um estudo qualitativo assentando-se na metodologia fenomenológica de pesquisa. Teve-se, como categoria, o estudo de caso, “cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p.133). Tal investigação permite “elucidações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto” (LAVILLE & DIONE, 1999, p. 155).

Vários autores apontam a pesquisa qualitativa como a melhor opção para estudos que objetivam a análise de fenômenos que carregam componentes subjetivos, já que não há como precisá-los quantitativamente (GOLDENBERG, 1998). Os estudos, realizados nesta perspectiva, visam, no delineamento das investigações, à descrição da realidade, vivida pelos participantes, que, na interpretação dos conteúdos, possibilitará chegar à essência do fenômeno. Sabendo-se que, num plano de pesquisa qualitativa, as Ciências Humanas fundamentam seus conceitos nas descrições, tentando focalizar o que surge do interior da linguagem, buscou-se por este tipo de técnica a obtenção da representação da própria linguagem dos participantes, em sua dimensão mais concreta (BICUDO & MARTINS, 2005).

Por este percurso, o estudo pretendeu alcançar quatro objetivos específicos: 1) compreender e analisar as percepções dos alunos universitários sobre a importância e viabilidade ou não de programas de prevenção no meio universitário; 2) compreender e analisar as percepções dos professores e dirigentes da instituição sobre suas posições, referentes ao assunto; 3) avaliar o papel da universidade neste contexto; 4) fazer uma avaliação do programa preventivo que é desenvolvido na instituição – PROGRID - nos seus aspectos teóricos e metodológicos, para, então, propor elementos apropriados para a defesa da proposição de uma forma de prevenção ao uso indevido de drogas pelos universitários, mais adequados à natureza do problema e do público atingido.

A proposta metodológica de pesquisa fenomenológica se caracteriza pelo estudo do vivido e seus significados, não pretendendo verificar, mas construir uma compreensão de algo pelo clareamento do fenômeno. Entender-se-á que, para a

fenomenologia husserliana, o fenômeno é o aspecto do objeto patente imediatamente à consciência, é o aparente; não no sentido de ilusão, mas no sentido do dado à mera presença na mente (MOREIRA, 2002). Como salienta Gorman (1979), ao referendar Schutz, a validade da pesquisa, baseada nos princípios da fenomenologia, é determinada não por sua verdade objetiva, mas pela dimensão na qual os participantes percebem os seus mundos sociais, na maneira descrita.

Os relatos descritos são tomados na sua intencionalidade própria e constitutiva, ou seja, tomados pelo que são. O que eles pretendem realmente dizer é o que interessa e não os fatos que possam ser inferidos ou a estrutura de pensamento subjacente e desejos ocultos camuflados pelo discurso (AMATUZZI, 1996, p. 5-10).

A tarefa maior da fenomenologia husserliana é, pois, analisar as vivências intencionais da consciência para perceber como se produz o sentido dos fenômenos. Preocupa-se, deste modo, com a essência (*eidos*) dos fenômenos e não com os fatos em si (DARTIGUES, 1992, p. 7-27). As essências são as maneiras características do aparecer dos fenômenos, são conceitos, ou seja, objetos ideais que permitem a distinção e a classificação dos fatos e o único ponto de partida, válido e isento de preconceitos, é o dado – “as coisas mesmas” – tal como se apresenta, por meio da descrição.

Husserl (1949), aponta que o método fenomenológico se baseia na intuição do *eidos*, ou seja, na idéia da coisa que é algo dado à consciência, um ato que se dá originariamente e, sendo assim, é um ato análogo à percepção sensível e não à imaginação.

Toda a intuição em que se dá algo originariamente é um fundamento de direito do conhecimento; que tudo que nos brinda originariamente (por assim dizer, em sua realidade corpórea) na intuição, deve ser tomado simplesmente como se dá, mas também só dentro dos limites em que se dá (HUSSERL *apud* ZILLES, 1994, p. 127)¹¹.

A consciência, vista por esse ângulo, não representa apenas uma parte do mundo, mas o desdobramento no campo original da intencionalidade¹². Porém, o

¹¹ Para facilitar a visualização do texto, utilizou-se para as citações dos teóricos e autores fonte em arial e recuo de 3cm, como recomenda a ABNT. Para os depoimentos optou-se pela fonte em itálico e recuo de 6 cm.

¹²A intencionalidade, segundo Husserl, é a ligação necessária sem a qual nem a consciência nem o mundo seriam compreensíveis. Por meio da relação mediadora cognitiva da intencionalidade, sujeito e objeto tornam-se inseparáveis (GILES, 1989). Este conceito será aprofundado no capítulo III.

acesso a essa dimensão primordial só é possível se a consciência suspende sua crença na realidade do mundo exterior, para se colocar como consciência transcendental. Isto significa que o mundo é o que aparece à consciência e a ela se dá na evidência irrecusável da vivência (Lebenswelt- mundo vida). “O mundo, na atitude fenomenológica, não é uma existência, mas um simples fenômeno” (HUSSERL, 1953, apud DARTIGUES, 1992, p. 21).

A posição de Husserl (1949) é a de que o mundo é fenômeno e como tal só tem sentido em sua manifestação na vivência, caso contrário se dissolve em especulações vazias. Por isso, o retorno às coisas mesmas é o princípio dos princípios. Sendo a consciência pura intencionalidade só pode ser analisada em termos de sentido, pois é ela que faz o mundo aparecer como fenômeno, como significação, devido ao fato de ser um *cogitatum* intencionado pelo sujeito.

A intencionalidade da consciência conduz ao que Husserl (1949) chama de redução (*epoché*), ou seja, trata-se da colocação entre parênteses da realidade do senso comum, possibilitando a passagem de uma atitude natural para a fenomenológica. O objetivo é o de suspender os juízos, referentes aos interesses naturais e apriorísticos, para se ocupar, exclusivamente, com os fenômenos que se dão à consciência. Para Husserl, essa é a ciência da subjetividade ou da vida transcendental, uma vez que advém do mundo vida (Lebenswelt).

Na atitude fenomenológica, o objeto é constituído na consciência. Constituir significa remontar pela intuição até a origem na consciência. [...]” Mas não só o mundo é constituído [...], o próprio sujeito se constitui pela reflexão sobre sua própria vida irreflexiva” (ZILLES, 1994, p. 136).

Husserl (1953) aponta para o fato de que, na consciência, é comum que as vivências se apresentem de forma singular e concreta, porém com a reflexão desses fenômenos singulares há possibilidades de se sujeitá-los a uma série de variações em busca de sua essência. Tal prática é nomeada por Husserl de redução eidética, o que faz surgir um novo fenômeno, uma essência purificada. Contudo, o sujeito se constitui continuamente e, além disto, apesar do sentido ser perceptível na vivência, nem tudo é dito a seu respeito.

Segundo Husserl (1980, p. 25) isto se dá dessa forma porque o que está na

vivência é a percepção, um estado de espírito que se constitui de alguma maneira, o que quer dizer que “o ato do conhecimento se fundamenta na percepção”.

Por esta perspectiva, Husserl (1980, p.25) afirma que “a palavra não está ligada a uma intuição isolada, mas pertence a uma multiplicidade infinita de intuições possíveis”. Husserl (1980, p. 46) atesta que o objeto “não é plena e totalmente dado como aquele que ele mesmo é”, já que aparece apenas frontalmente. Isto implica na possibilidade de uma multiplicidade de percepções referentes a um mesmo objeto.

Assim, Husserl (1980, p.21) atesta que a “percepção é um ato que determina a significação sem que no entanto a contenha”. Isto quer dizer, segundo Husserl (1980, p.20), que “não é na própria percepção que a significação reside”, mas que por meio da percepção se constrói o ato do visar.

Husserl (1980) propõe descrever a estrutura peculiar dos atos de conhecimento e suas significações, distinguindo o que lhe é essencial, e considerando que o ato e o objeto estabelecem uma união mediante a estrutura básica da consciência – a intencionalidade.

Com vistas nas contribuições husserlianas sobre o ato de conhecer, o estudo proposto apostou em que se pudesse clarificar o vivido pelos sujeitos da pesquisa, a sua vivência psicológica imediata, seus sentimentos relativos ao programa de prevenção oferecido pela instituição universitária, compreender como tal realidade é construída e percebida. Pensando assim, acreditou-se que toda construção do conhecimento, por meio da pesquisa, deveria estar num mesmo movimento da construção das realidades dos participantes, pois é esse mundo que faz sentido para eles. Com essa perspectiva metodológica, buscou-se afastar as articulações intelectuais e pré-fixadas sobre o tema, para deixar brotar o fenômeno tal como se apresenta.

Deste modo, lançou-se mão da técnica de entrevistas semidirigidas¹³ com todos os sujeitos da pesquisa, tendo como objetivo o contato pessoal com os entrevistados e o levantamento de dados esclarecedores dos significados de suas vivências sobre o objeto de estudo. A escolha de tal técnica se deveu a dois fatores: 1) a semi-padronização das respostas dos entrevistados às mesmas perguntas, permitindo que

¹³Apêndice III (p. 235): Roteiros básicos das entrevistas semidirigidas. (complementos da questão desencadeadora)

elas fossem comparadas; 2) maior grau de liberdade para que a entrevista desenvolvesse cada situação na direção que os sujeitos considerassem mais importante. O roteiro de entrevista foi construído com base nos objetivos da pesquisa sem, contudo, fechar ou eliminar situações inusitadas que pudessem aparecer em cada entrevista. Essa técnica propiciou explorar alguns aspectos das experiências e percepções de cada entrevistado, possibilitando, posteriormente, uma aproximação das **invariantes** observadas, ou seja, aquelas estruturas individuais que se manifestavam como estruturas do contexto geral (BICUDO, 1999). Entende-se, desse modo, que as unidades de significado indicaram asserções articuladas nos discursos e daí a discriminação dos “**conteúdos invariantes ou categorias abertas**”, sendo estas permitidas pela redução fenomenológica¹⁴ (BICUDO & MARTINS, 2005, p.100). Entende-se que as unidades de significado surjam como conseqüência da análise, que foram percebidas nas descrições dos sujeitos, o que indica momentos distinguíveis na totalidade das descrições, podendo o pesquisador chegar a uma análise da estrutura do fenômeno (BICUDO & MARTINS, 2005, p. 90-110). Conforme Bicudo & Martins (2005, p.97), o que se busca são os contornos que apresentam alguns característicos importantes de sentido comum do mundo intersubjetivo da vida cotidiana dos sujeitos.

Com o intuito de que o fenômeno pesquisado aparecesse espontaneamente, numa comunicação descritiva de vivências, e não explicativa, lançava-se aos entrevistados uma pergunta desencadeadora do tipo: como foi para você vivenciar uma experiência de atividade preventiva ao abuso de drogas, promovida pela faculdade em que você estuda? – para os alunos –, e para os educadores: na sua experiência como educador, você já se deparou com o abuso de drogas por alunos universitários? Se sim, como foi esta experiência para você?

As perguntas feitas, durante as entrevistas, giraram em torno das vivências concretas dos sujeitos, como eles entendiam o contexto que envolvia a questão, os aspectos positivos e/ou negativos vivenciados, como estavam lidando com as dificuldades, inerentes ao processo, como buscavam superá-las. Ao descreverem tais vivências e, ao aparecer nelas a experiência pessoal, então, esta era explorada para se compreender a sua significação e seu percurso.

¹⁴Este conceito será desenvolvido no capítulo III.

Como o objetivo deste estudo é o de contribuir com um enfoque de educação preventiva, foi analisado um programa de prevenção para universitários, como citado anteriormente, alicerçado nos pressupostos da educação fenomenológica, intitulado PROGRID, desenvolvido no Centro Universitário Newton Paiva. Reafirma-se que foi autorizada pelo reitor a revelação do nome da instituição pesquisada.

Foram sujeitos da pesquisa alunos dos vários cursos de graduação do Centro Universitário Newton Paiva que participaram de uma ou mais atividades preventivas, desenvolvidas pelo PROGRID, tendo-se como objetivo conhecer suas percepções sobre a prevenção ao uso indevido de drogas com universitários e sua avaliação sobre o programa, desenvolvido na instituição. Cuidou-se para que se incluísse pelo menos um aluno de cada faculdade: ciências humanas (FAHL- Faculdade de Ciências Humanas e Letras), sociais e aplicadas (FACISA – Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas), exatas e tecnológicas (FACET – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas) e biológicas (FACIBIS – Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde), na tentativa de se obter um panorama mais amplo de percepções, relacionados ao perfil dos alunos de cada área do conhecimento. Participaram, no total, 13 alunos, com faixa etária entre 17 e 21 anos e classe socioeconômica média¹⁵, abrangendo do primeiro ao quinto período dos cursos: 03 da FAHL (Psicologia, Pedagogia e História), 05 da FACISA (Administração, Relações Públicas, Ciências Contábeis, Comércio Exterior e Direito), 03 da FACIBIS (Farmácia, Nutrição e Odontologia) e 02 da FACET (Matemática e Ciências Tecnológicas).

Participaram, também, 06 professores dos cursos de Matemática, Turismo, Odontologia, Psicologia, História e Pedagogia, que já tinham se envolvido com alguma das atividades em suas aulas. Outros 06 foram convidados, porém não apresentaram disponibilidade para a entrevista. Procurou-se compreender os motivos de indisponibilidade desses sujeitos, principalmente para averiguar se havia algo relativo ao desinteresse pelo programa preventivo, porém os sujeitos alegaram apenas falta de tempo. Como os 06 participantes contemplavam cada uma das 04 faculdades, deu-se por satisfeito o número de sujeitos. Buscou-se, com a participação

¹⁵ Sabe-se de antemão que esta classificação apresenta problemas, já que, nas pesquisas sociais, em especial no Brasil, não existem parâmetros consensuais. Na dimensão e interesse deste estudo, não se buscou o enquadramento dos alunos em um índice de classificação socioeconômica, levou-se em consideração a localização da instituição e o valor das mensalidades para dar uma idéia da condição socioeconômica dos sujeitos participantes da pesquisa.

destes sujeitos, conhecer e avaliar suas percepções e experiências, referentes ao abuso de drogas pelos universitários, bem como a sua avaliação sobre o PROGRID, seu papel como professor e o da universidade, diante do contexto.

Outros participantes foram 06 coordenadores de alguns cursos das 04 faculdades: FAHL (Psicologia), FACISA (Comércio Exterior e Administração), FACIBIS (Odontologia e Farmácia), FACET (Matemática), sendo que também foram convidados outros coordenadores que não apresentaram disponibilidade para as entrevistas. Assim, como na constituição do grupo de professores, deu-se por significativa a participação de pelo menos um coordenador, representando, com suas percepções, cada uma das faculdades. Todos os coordenadores de curso desenvolvem, também, atividades docentes. Deste modo, além daqueles objetivos, relativos à percepção dos professores, mencionados acima, visou-se avaliar as suas experiências diante do consumo de drogas pelos universitários, na perspectiva de sua função administrativo-pedagógica. Por esse lado, foram entrevistadas, também, 06 pedagogas das 04 faculdades, todas elas responsáveis pelos processos pedagógicos, que incluem, além de outras tarefas, o contato direto com alunos e famílias para a orientação e soluções de problemas que envolvem o ensino-aprendizagem. Todas, também, já atuaram ou atuam como professoras.

Para conhecer a concepção, além de educacional, política e administrativa da instituição, referente ao assunto, entrevistou-se a professora que ocupa o cargo de Diretora de Faculdade, o Reitor e a Pró-Reitora Acadêmica, também professores. Notou-se que, apesar das funções administrativas assumidas por esses sujeitos, todos eles tinham em comum a experiência docente, o que viabilizou a discussão educacional sobre o objeto de estudo.

A escolha do público jovem e universitário se justificou pelo crescente problema¹⁶, atualmente mundial, relacionado ao consumo indevido de substâncias químicas, haja visto os dados empíricos apresentados. Não se pretende dizer com isto que o alto consumo seja causado por alguma particularidade do ambiente universitário, pois é um problema que atinge toda a sociedade, mas que é potencializado pela faixa etária pesquisada.

¹⁶Anexo II: ver alguns dados empíricos selecionados, notificados pela mídia.

A opção pela instituição pesquisada se deveu aos trabalhos, voltados à prevenção, já em desenvolvimento desde o ano de 2000, quando foi inaugurada a CAMT. Algumas pesquisas e estudos vinham sendo realizados, anteriormente, por um pequeno grupo de professores, porém, a partir deste período, os trabalhos passaram a ser mais incisivos, tomando uma dimensão institucional.

As entrevistas foram realizadas no período de março a setembro 2006, agendadas de acordo com as disponibilidades de horários dos participantes e aproveitando-se os intervalos entre aulas ou inícios e terminos. Tiveram duração de 20 a 30 minutos, dependendo da fluidez de fala de cada entrevistado. O local para sua realização era o campus da faculdade no qual o participante estivesse presente, naquele horário definido por ele. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas, com autorização prévia do participante. Foi assinado por todos eles o termo de consentimento livre e esclarecido¹⁷ para a participação na pesquisa, no qual se explicitavam os seus objetivos, o método, a justificativa e as contribuições. Com relação à identificação, principalmente de coordenadores de curso, diretora de faculdade e Reitor, devido aos depoimentos específicos, os mesmos foram indagados sobre esse risco, mas, mesmo assim, concordaram com a divulgação das informações. Esses sujeitos se posicionaram a favor da identificação de seus depoimentos sem nenhuma restrição. Para preservar a identidade dos outros sujeitos, foram utilizadas apenas as letras iniciais de seus nomes e sobrenomes.

Na realização das entrevistas, sempre havia uma "fase introdutória" tendo em vista facilitar a interação entrevistador e entrevistado.

A introdução é composta de uma breve comunicação do entrevistador sobre a informação que já possui a promoção de um sentimento de confiança e uma complementação da informação inicial pelo entrevistado (LODI, 1993, p. 52).

Na fase introdutória, falava-se mais detalhadamente sobre os objetivos do estudo, o caráter confidencial das informações e esclarecia-se que, para o estudo ser mais efetivo, era importante que o entrevistado se sentisse à vontade para fazer comentários ou solicitar os esclarecimentos que se fizessem necessários.

Além disso, foram feitos contatos assistemáticos com os sujeitos da pesquisa,

¹⁷ Apêndices IV e V (p. 237 e 239): Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado para esta pesquisa.

em horários de intervalos de aulas ou reuniões institucionais, o que contribuiu para o enriquecimento dos dados colhidos. Muitas informações sobre o estudo em questão foram obtidas nesse momento e foram de grande importância para confirmar os dados das entrevistas formais.

Quanto à entrevista, sendo essencialmente um método qualitativo, como salienta Lodi (1993), apresenta algumas vantagens e limitações. No que diz respeito às vantagens, pode-se destacar:

- possibilidade de explorar mais amplamente a questão;
- maior flexibilidade, podendo o pesquisador esclarecer perguntas não compreendidas garantindo, assim, maior fidedignidade das respostas;
- maior oportunidade de avaliar as condutas do entrevistado naquilo que diz e como diz.

Por outro lado, apresenta as seguintes limitações:

- dificuldade de expressão e comunicação de alguns sujeitos entrevistados;
- indisposição de alguns entrevistados para darem as informações necessárias;
- retenção de alguns dados importantes por parte de alguns entrevistados, receando que sua identidade fosse revelada;
- dificuldade em conciliar horários disponíveis para o encontro com o informante.

Qualquer instrumento, utilizado em pesquisa, apresenta ora vantagens, ora limitações. Cabe ao pesquisador lançar mão dos instrumentos que mais julgar pertinentes aos seus objetivos, como também saber adequá-los às necessidades e imprevistos que surgirão ao longo do trabalho.

Com a conclusão da fase de estudo de campo, passou-se à organização e à análise dos dados. Essa etapa caracterizou-se por quatro fases distintas: 1ª) a transcrição integral das entrevistas; contando com o apoio fundamental dos estagiários do curso de Psicologia que atuam na CAMT; 2ª) a categorização dos temas, levando em consideração os significados apresentados pelos sujeitos; 3ª) o levantamento de situações esclarecedoras sobre os processos, vividos pelos sujeitos; 4ª) a análise do objeto em estudo tendo, como apoio, a reprodução ou tomada de

trechos dos depoimentos dos entrevistados, os apontamentos dos contatos assistemáticos e a articulação teórica. Nas primeiras leituras do material colhido em campo, pôde-se perceber a riqueza no teor dos depoimentos de todos os sujeitos, sendo perfeitamente possível articulá-lo com o objeto em estudo. Os registros foram suficientes, então, para avaliar e compreender as experiências dos sujeitos, relacionados àqueles objetivos delineados para a pesquisa.

Para a análise dos resultados, foi tomada, como referência, a proposta metodológica, apresentada por Martins e Bicudo (2005, p. 91-110), que apresenta os seguintes passos:

a) Transcrição dos depoimentos: leitura ampla de todas as entrevistas do princípio ao fim, buscando familiarizar-se com a descrição da experiência vivida e apreender o sentido geral do fenômeno que está sendo indagado.

b) Elaboração da discriminação das unidades de significado, extraída após a releitura de cada depoimento, buscando construir a realidade do fenômeno (seus significados) que não existe por si só. Van Der Lew (1964) aponta que todo fenômeno que se mostra não se entrega imediatamente senão como um signo de um sentido que devemos interpretar.

c) Agrupamento das unidades de significado em temas ou categorias (invariantes) que expressam o insight psicológico nelas contido.

d) Síntese e integração dos *insights*, contidos em todas as unidades de significado, as quais podem ser agrupadas em temas ou categorias (invariantes) em função das convergências e/ou divergências dos significados, atribuídos pelos sujeitos, aspectos essenciais da estrutura do fenômeno. Van Der Lew (1964) coloca que, nesse momento busca-se a compreensão do todo, a unidade entre os vários elementos, as conexões de sentido apresentadas pelo fenômeno, transformando a realidade apreendida em revelação, pois identifica a sua essência.

Tomou-se, também, como referência, os dois aspectos elucidados por Forghieri (1993, p. 60): o envolvimento existencial que se refere à abertura espontânea e experiencial do pesquisador pela busca da compreensão global e pré-reflexiva da vivência e o distanciamento reflexivo que propõe, após o envolvimento experiencial, o afastamento reflexivo, buscando explicitar o sentido ou significado da vivência que é o

objeto da investigação.

Diante dessas perspectivas, foi possível analisar as características fundamentais das vivências dos sujeitos entrevistados, buscando uma síntese unificadora, embora provisória. Desse modo, não se deixou de lembrar que, sendo o(s) significado(s) do discurso humano inacabado(s) e incompleto(s), sua compreensão é inesgotável.

Capítulo II

Juventude: como compreendê-la?

Ser jovem é ter desejo de realizar coisas, de conquistar vitórias, de ser valorizado naquilo que a gente consegue, é desejo de ser apoiado por aquelas pessoas de quem a gente gosta, os pais, os professores, os amigos, é buscar aquilo que você deseja ser, é escolha a todo momento, é maturação, desenvolvimento, é crescimento do corpo e da alma, é dúvida e é fé, força, energia. É peso, pois lhe falam e lhe cobram a toda hora que você deve ser responsável, porque você cresceu, não é mais criança, isto dá um desespero danado, uma irritação. É satisfação e ao mesmo tempo insatisfação com tudo: com as coisas, com o mundo, com seu corpo, com o cabelo, com detalhes do corpo, assim... É busca de aventuras, mas ao mesmo tempo é necessidade de se firmar, de decidir, de colocar a cabeça no lugar. É desejo de conhecer paixões, necessidade de ficar com alguém ao seu lado, uma pessoa que lhe dê prazer, companhia. É um misto de esperança e desespero de pensar que tantas coisas precisam realizar e tudo depende muito de você, é necessidade de diálogo com os outros, de alguém que te escute. Ser jovem é se fazer, se descobrir e descobrir o mundo, é vontade de ser feliz e nem sempre isto é possível, nem sempre a sociedade oferece oportunidade, também. É vontade de ser livre, independente, mas é medo também. Tudo isto não é fácil não, concorda? (D.N. 18 anos, Aluna 1º Período Odontologia, 08/06/2006)

O público universitário pesquisado, neste estudo, estava situado em uma faixa etária entre 17 e 21 anos de idade, o que demarca as fases de desenvolvimento que se denominam adolescência – 12 a 18 anos – e juventude – até, aproximadamente, aos 22 anos. A partir daí, passa o indivíduo a ser denominado jovem adulto e, posteriormente, adulto – a partir dos 24/25 anos de idade. O jovem assim é chamado pelo fato de as exigências socioculturais aproximarem seu comportamento mais ao dos adultos que propriamente ao dos adolescentes, apesar de nessa fase ele, ainda, não ter encerrado completamente o desenvolvimento das características peculiares da adolescência (HURLOCK, 1979). Sabe-se, de antemão, que há controvérsias entre os vários teóricos com relação à precisão da idade, para início e término dessas fases, assim como há diferenciações nos construtos teóricos, dependendo do eixo epistemológico no qual se situam e do contexto histórico-cultural ao qual pertencem. Contudo, as variações das literaturas pesquisadas, no que diz respeito à faixa etária, deram-se numa média de um a dois anos para mais ou para menos, o que não altera muito o teor das discussões.

Trazer a compreensão de um panorama da adolescência/juventude pareceu importante visto ser este o público alvo desta pesquisa. O clareamento de como este jovem possa ser percebido é fundamental para alicerçar um programa preventivo destinado a ele.

Com relação à conceituação teórica, não é preocupação deste trabalho, defender uma teoria que seja mais adequada, ou ainda, suscitar um novo paradigma teórico. Buscou-se apenas contextualizar, em linhas gerais, o que até agora está colocado sobre adolescência/juventude, para situar o leitor e, em seguida, aproximar a conceitualização o máximo possível, de uma perspectiva fenomenológica, importando lembrar, aqui, que esta matriz teórica se opõe fortemente aos esquemas conceituais que requerem a colocação do mundo fenomenal em categorias rígidas e mutuamente exclusivas. Neste sentido, não foi intenção tomar os jovens como sujeitos que se reduzem a uma especificidade teórica, mas como sujeitos sociais capazes de refletir, de tomar decisões e assumir posicionamentos diante de seu existir. Os seus depoimentos que foram recortados e utilizados ao longo deste trabalho confirmam este aspecto. Por este lado, como afirma Dayrell (2003, p.41-42), a juventude apresenta características universais peculiares, determinadas pela faixa etária, que dizem respeito ao desenvolvimento físico e mudanças psicológicas, mas a forma como cada sociedade lida e representa esse momento é muito variado, em função das condições sociais, econômicas, culturais, geográficas, de gênero, etc. Construir uma idéia de juventude numa perspectiva da

diversidade, ou seja numa categoria aberta, implica concebê-la como “parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL, 2003, p. 42). Esta concepção se orienta no sentido de não mais conceber a juventude como uma etapa fechada em si mesma ou como um mero momento de preparação do sujeito para chegar à vida adulta.

Adolescer, *adolescere* no Latim, significa crescer, desenvolver-se e isto se dá em meio à necessidade da construção de uma identidade própria.

Como ressalta Dayrell (2003, p.41), elaborar uma definição do conceito juventude não é tarefa fácil, uma vez que seus critérios estão assentados, principalmente, em aspectos históricos e culturais. Mas, geralmente, nas literaturas, encontra-se tal conceito, relacionado a momentos de crise, dados os conflitos existenciais, vivenciados nesta fase da vida, e de distanciamento do jovem em relação à família, devido à sua necessidade de buscar referências externas para a formação de sua identidade, que, por seu lado, aponta para uma possível crise da família como instituição socializadora.

Aries (1962) e outros estudiosos concordam que a adolescência é uma invenção da moderna sociedade industrial sendo, assim como a infância, um conceito relativamente novo.

Aries (1986) argumenta que o conceito de adolescência, como um período mais complexo que a infância, somente apareceu no final do século XVIII e só se difundiu mais amplamente no século XX. Ele assinala que o prolongamento da escolaridade até os dezoito/vinte anos contribuiu, em parte, para a diferenciação da adolescência em relação à infância e idade adulta (isto válido, pelo menos para as classes economicamente privilegiadas). Outra contribuição que ele aponta para o surgimento da adolescência foi o fato dos exércitos começarem a atrair os jovens, devido a suas características de virilidade e resistência, a partir do século XVIII. Não havia, deste modo, até mais ou menos quatrocentos anos atrás, para nenhuma das classes econômicas, uma distinção entre infância, adolescência e fase adulta, não sendo reconhecidas características peculiares a cada fase do desenvolvimento humano.

De fato, o interesse por esse estudo se deu a partir do século XVIII, primeiramente pelo filósofo Jean Jacques Rousseau. Rousseau marcava o início da adolescência a partir dos 12 anos, quando atribuía a essa fase a “emergência da razão”, o que, segundo ele, encerrava a infância. O teórico não deixou de considerar as mudanças físicas e a necessidade de adaptação do jovem na sociedade. Assinalava, também, que era a partir

dessa idade que começava a surgir a paixão sexual. Mas, apesar de salientar todas essas características, o filósofo não pareceu considerar que essa fase fosse marcada por conflitos, como enfatizam os teóricos dos séculos posteriores (BOYD, 1955).

São várias as controvérsias teóricas relativas a essa fase do desenvolvimento do ser humano. Há autores que argumentam a necessidade dos conflitos, na adolescência, para que haja a maturação, outros concordam que os adolescentes não necessitam ultrapassar grandes conflitos para se tornarem adultos maduros.

Desde Rousseau, estudiosos vêm propondo conceitos que melhor explicitem o entendimento dessa fase do desenvolvimento humano, resultando, esses estudos, em pontos de vista divergentes. G. Stanley Hall, Anna Freud e Harry Stack Sullivan, teóricos representativos da psicologia da adolescência, enfatizam as mudanças do desenvolvimento intelectual, aumento de autonomia e maturação sexual. Embora haja explicações diferenciadas para o desenrolar do processo, descrevem a adolescência como um “período incomum de tempestade e tormenta” (GALLATIN, 1978, p. 1).

Os estudos antropológicos, sobre adolescência, de sociedades primitivas, após a década de 20, sobretudo depois de Margaret Mead, trazem contribuições importantes às teorias psicológicas, favorecendo uma leitura mais ampliada desse conceito. Isso cede lugar a uma contextualização cuidadosa dos fatores biogenéticos, psicológicos, ambientais e culturais, reconhecendo-os como aspectos interligados e, por isto mesmo, interagindo-se, mutuamente, no processo de desenvolvimento humano. Se algumas teorias enfatizavam certos padrões no desenvolvimento e no comportamento dos seres humanos, tendo como princípio a natureza humana, os estudos antropológicos revelam o papel importante que tem o ambiente cultural e social no desenvolvimento da personalidade, sabendo-se da relatividade dos padrões de cultura. Mead (1952) afirma que a tarefa primeira que os adolescentes enfrentam é a procura de uma identidade significativa, o que se caracteriza por um censo de maior liberdade e menor ênfase na conformidade à família, para que possa realizar o seu potencial criativo. Neste sentido, vê-se a importância de que a família reconheça esse distanciamento como processo natural e, ao mesmo tempo, perceba o seu importante papel no processo de amadurecimento do jovem.

Por esta linha de pensamento, pode-se entender que, como Peralva (1997) ressalta, a juventude é simultaneamente condição social e um tipo de representação, ou seja, há um caráter universal, dado pelas transformações biológicas e psicológicas próprias da fase da idade, mas a forma como cada sociedade e cada grupo social, em um tempo

histórico determinado, vão lidar com esse momento e representá-lo é muito variado. Essa diversidade se dá em função dos aspectos sociais (diferentes classes sociais), culturais (valores, etnias, identidades religiosas) de gênero, geográficos, políticos, econômicos, entre outros.

Também por esta diretriz, Melucci & Fabbrini (1992) apontam a adolescência como um momento de maturação biológica e psicológica, de menor necessidade de proteção por parte da família, de busca de independência, de necessidade de demonstrar a auto-suficiência e de assumir responsabilidades. Acrescentam que a seqüência temporal da maturação não implica necessariamente uma evolução linear que cancele as experiências precedentes. Para estes autores, os fenômenos evolutivos são fatos que dizem respeito a cada momento da existência e, sendo assim, a adolescência não se constitui na última meta da maturidade, mas num momento cujo núcleo central é constituído por todas essas mudanças, que são situadas num contexto sociocultural.

Essas perspectivas trazem consigo uma elaboração do conceito de juventude como um processo de crescimento mais totalizante, pois engloba o conjunto de experiências concretas do indivíduo, atreladas ao seu contexto social. É, pois, o jovem um sujeito social. Charlot (2000) define o sujeito social como um ser aberto a um mundo e que possui uma historicidade; um ser portador de desejos e movido por eles; um ser que está em relação com outros sujeitos; um ser que tem uma determinada origem familiar; que ocupa um lugar social e que se encontra inserido em relações sociais. É um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e que dá significados e sentido a todos esses aspectos. Por isto, é um ser ativo que age no e sobre o mundo e, nesta ação, produz e é produzido no conjunto das relações sociais às quais pertence. Neste sentido, a essência originária do indivíduo humano ocupa uma posição excêntrica, ou seja, está no mundo das relações sociais. Deste modo, Charlot considera que todo ser humano é sujeito, havendo, no entanto, variações no modo desse sujeito se construir.

Esta noção de sujeito, cunhada pela condição antropológica que constitui o ser humano, o define “como um ser humano igual a todos como espécie, igual a alguns como parte de um determinado grupo social e diferente de todos como um ser singular” (DAYRELL, 2003, p. 43).

Esta forma de entendimento antropológico de Charlot, do que seja o sujeito social, converge para o modo de pensar o desenvolvimento humano em fenomenologia.

Sem a pretensão de elaborar um escopo teórico, referente ao conceito de adolescência/juventude, mas buscando compreendê-la, mesmo que de forma breve, de

um ponto de vista fenomenológico-existencial pode-se elucidar, conforme Lersh (1964) descreve, que o desenvolvimento se relaciona com as modificações que o ser humano experimenta no processo de sua vida, sejam advindas pela interação com o meio, sejam biológicas ou psicológicas. Deste modo, o processo de auto-formação não se constitui em mero crescimento, mas numa diferenciação progressiva, tanto morfológica quanto funcional que parte do simples não-organizado para o múltiplo organizado.

Nesta perspectiva, como aborda Romero (2004, p.65-80), pode-se entender a adolescência/juventude como um processo de desenvolvimento que se projeta para uma estruturação do eu com vistas a um crescimento e integração biopsicossociais, diferenciados da fase da infância, no sentido de organização, amadurecimento e autonomia do próprio eu. A adolescência pode ser considerada como um momento existencial diferenciado do ser-no-mundo¹⁸ que se manifesta por transformações, em processo, que estão assentadas num contexto histórico e sociocultural. Tais transformações se mostram inerentes à fase, sendo elas: biológicas, psicológicas, de comportamento, de adequação ao ambiente e ao seu próprio corpo, de construção de valores, de busca de ideais, de definições dos interesses sexuais, de experiências amorosas mais concretas que a fase infantil, de posicionamentos ideológicos, de engajamento social mais amplo, extrapolando o ambiente familiar e se vinculando a outros grupos, de sentido produtivo e preparação profissional, entre outros aspectos. Na adolescência, é que o indivíduo desenvolverá as condições de crescimento fisiológico, maturação intelectual e responsabilidade social. Todas essas vivências possibilitarão o amadurecimento do sujeito social, ampliando suas formas de relacionamento com o mundo, o que constituirá sua identidade. Apesar de esses aspectos serem inerentes ao existir do adolescente/jovem, as formas como esses modos são vivenciados pelos indivíduos são únicas e particulares. A identidade que é um conjunto de características próprias e singulares do indivíduo, que vão se constituindo frente às experiências no e com o mundo sociocultural, se dá pela assimilação, integração e discernimento de si, do mundo e dos semelhantes, tendo como principais fatores que a configuram o próprio corpo, a história pessoal, os sentimentos e o *status* – papéis que a pessoa desempenha no contexto social.

O desenvolvimento da identidade não se dá no vácuo, uma vez que o sujeito é biopsicossocial, ou seja, se desenvolve atrelado às dimensões biológica, psicológica e social, que são distintas, porém inseparáveis, e se situam no tempo e no espaço –

¹⁸Ser-no-mundo, para a fenomenologia-existencial, caracteriza o modo de o homem atuar no mundo e de se auto-realizar, isto transcende o mero estar no mundo. O homem se relaciona com o mundo de formas variadas, demarcando as suas possibilidades contínuas de vir-a-ser, de se projetar (Heidegger, 1997)

presente, passado e futuro. Se estas três dimensões coordenam-se adequadamente, o resultado poderá ser uma pessoa que poderia ser chamada de “existencialmente saudável” (FORGHIERI, 1993). Pode-se elucidar que a identidade se denomina pelo sentido consciente da singularidade individual, pelo esforço consciente ou não para manter sua continuidade e pela solidariedade para com os ideais sociais. O Indivíduo não pode desenvolver este sentido único na ausência de uma cultura, pois ela proporciona os cuidados e a consistência necessários para o desenvolvimento do eu, assim como fornece um conjunto de rótulos e diretrizes que permitem que o eu se desenvolva (ROMERO, 2004). Não é senão na fase da adolescência/ juventude que se pode localizar verdadeiramente o eu no tempo e no espaço, reconhecendo suas experiências singulares passadas, admitindo um presente e vislumbrando um futuro.

Romero (2004), recorrendo a Werner (1957), traz como característica geral do desenvolvimento humano que “onde quer que aconteça, o desenvolvimento procede desde um estado de relativa globalidade e falta de diferenciação para um estado de crescente diferenciação, articulação e integração hierárquica” (WERNER, 1957 *apud*. ROMERO, 2004, p. 65). De início, a criança não se distingue do meio, mas no processo de seu desenvolvimento vai se diferenciando, integrando-se ao ambiente e articulando-se consigo mesma até a obtenção de uma integração hierárquica. O desenrolar do desenvolvimento é sempre referido, considerando a personalidade como a síntese resultante da dinâmica dos processos culturais e mutuamente pelas condições biopsicológicas (ROMERO, 2004). Esse processo de socialização dos sujeitos se dá de forma primária, que acontece no seio da família, e de forma secundária, fora da esfera familiar. Estes dois contextos favorecem a internalização das normas e valores socioculturais, tendo a família o principal papel de formadora de valores para as crianças e os adolescentes. Sabe-se, neste sentido, que tal papel sofre notória variação de acordo com a própria personalidade dos pais, os tipos de relacionamentos afetivos e contexto histórico-social (ROMERO, 2004).

O homem é lançado no mundo e, nesse movimento do existir, vai constituindo sua subjetividade na relação com os outros. A convivência com os semelhantes lhe possibilita reconhecer a si próprio e ao outro e a sua capacidade de atribuir significados às coisas do mundo lhe fornece a condição de posicionamentos diante de seu existir. Isto é possível pelo fato de o sujeito se constituir como um ser relacional e por sua estrutura de ser no mundo estar fundada naquilo que Husserl (1957) nomeou como intencionalidade da consciência: a consciência é sempre consciência de algo. Isto significa dizer que o

homem está necessariamente atrelado ao mundo, nas suas mais diversas experiências, sendo que essas poderão se dar de muitos modos. A adolescência é um momento que revela muito vigor, abrindo-se a muitas possibilidades existenciais. Tais possibilidades podem se colocar frente a uma condição angustiante, pois requerem, cada vez mais, dos adolescentes, escolhas responsáveis diante da vida. A família não responde mais de forma integral às responsabilidades sociais solicitadas, necessitando o adolescente transcender ao seu modo infantil. Este transcender diz respeito ao experimentar o processo de morte como criança que foi, para assumir uma identidade adulta que lhe é desconhecida. O desejo e/ou a necessidade de assumir uma nova posição no mundo, mas, ao mesmo tempo, o medo de abandonar o mundo infantil, que lhe é mais familiar, revelam um sentimento de ambivalência. Pode, neste contexto, o uso de droga ser uma das possibilidades que o adolescente/jovem busque como forma de lidar ou evitar os sentimentos, advindos deste tipo de experiência.

Durante toda a vida, o ser humano se empenha para vencer um processo de diferenciação entre a parte e o todo, podendo realizar sua individualidade apenas por meio de escolhas conscientes e responsáveis, tornando-se um indivíduo, tanto do ponto de vista físico, como moral e psicológico (MAY, 1986, p.98-117). A angústia como uma característica estrutural do homem é vivida por ele diante da possibilidade de escolher, diante da sua possibilidade de liberdade. Os posicionamentos que a sociedade exige do adolescente podem colocá-lo numa situação conflituosa até que amadureça para tomar uma decisão. Este amadurecimento se dá à medida que o jovem vai internalizando, compreendendo e dando significados às dimensões do seu próprio existir. Por dimensão pode-se entender, segundo Romero (2001), o sentido, a direção, a abrangência que caracterizam um objeto ou fenômeno. Romero(1998) caracteriza algumas dimensões do existir humano que serão aqui apenas apontadas, dada a sua complexidade e extensibilidade, buscando relacioná-las à adolescência. Estas dimensões são distintas, porém se apresentam de forma simultânea, entrelaçadas no ser.

a) Social: modela, regula e orienta aspectos fundamentais do comportamento e da personalidade do indivíduo. Desenvolve-se por meio de vários contextos, como institucional – família, escola, igreja –, socioeconômico, ideológico. No processo de desenvolvimento, vai o indivíduo se adaptando, se articulando e se integrando a contextos cada vez mais amplos do que a família e, principalmente, na fase da adolescência começa a se posicionar em relação aos seus valores e ideais (ROMERO, 2001, p.69-131).

A adolescência é um processo pelo qual o indivíduo subordinou as suas identificações psicossocial e psicosexual da infância a uma nova espécie de identificação, realizada com a absorção da sociabilidade e a aprendizagem competitiva com e entre os companheiros de sua idade, a qual força o jovem, gradativamente a fazer escolhas e tomar decisões cada vez mais complexas. O engajamento com os outros semelhantes é o resultado e a prova de um firme autodelineamento, pois quando não resolvida esta tensão o jovem pode isolar-se e travar suas relações interpessoais, tornando-as, estereotipadas ou formalizadas (MAY, 1986).

A família e a escola como os primeiros espaços de socialização da criança e do jovem representam as referências mais fundamentais para a construção de valores e posicionamentos pessoais futuros. Não por acaso, apareceu na pesquisa tal questão como invariante, revelada pelos jovens, a qual será discutida brevemente.

b) Corporal: define a facticidade do ser humano como ente natural e o situa nas coordenadas espaço-temporais. Mas o corpo não é apenas uma massa corpórea, ele é a concretização mais autêntica do ser no mundo, é o meio permanente de o homem tomar atitudes, de se comunicar no tempo e no espaço. A idéia fundamental é a de que o corpo, é antes de tudo, “corpo vivido”, é dimensão da vivência subjetiva. Não importa o corpo isolado, mas como cada indivíduo faz uso do seu próprio corpo, pois o significado deste uso transcende ao corpo como organismo simplesmente biológico (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 111-237).

O período da adolescência revela um momento muito especial em relação à dimensão corporal, já que esta fase promove, por um lado, transformações biológicas substanciais, que de alguma forma o jovem deve se adaptar, e por outro, transformações psicológicas, situadas num contexto sociocultural, que lhe possibilitam dar sentido àquelas. Dependendo como as mudanças corporais afetam o adolescente, isto é, ressoam dentro dele, ele poderá dar um sentido positivo ou negativo às mesmas. No entendimento de que o indivíduo tem um corpo e vive este corpo, pode-se dizer que o corpo e o existente se afetam de forma recíproca e contínua, marcando a satisfação ou insatisfação, relacionada à própria existência e aos determinismos impostos pelo mundo circundante. O relato da jovem entrevistada retrata bem esta característica, que se apresentou como uma **invariante** da pesquisa: *“Ser jovem... é satisfação e ao mesmo tempo insatisfação com tudo: com as coisas, com o mundo, com seu corpo, com o cabelo, com detalhes do corpo, assim...”* (D.N. 18 anos, Aluna 1º Período Odontologia, 08/06/2006).

Na adolescência, ocorre, também, a necessidade do jovem e da jovem de definirem e redefinirem o significado do que seja ser “homem” e “mulher”, havendo marcantes diferenças culturais a esse respeito, já que os hábitos sexuais das culturas e classes propiciam o aparecimento de imensas diferenças na diferenciação psicossocial do sexo masculino e feminino e na idade, espécie e onipresença da atividade genital (ROMERO, 2004, 136-181). Este aspecto também apareceu como **invariante** da pesquisa e pode ser ilustrado pelo depoimento de D.N., quando aponta: “ Ser jovem... é *busca de aventuras, mas ao mesmo tempo é necessidade de se firmar, de decidir, de colocar a cabeça no lugar. É desejo de conhecer paixões, necessidade de ficar com alguém ao seu lado, uma pessoa que te dê prazer, companhia*”.

O sentido de confiança na própria “feminilidade” ou “masculinidade” contribui significativamente para a formação da identidade. Nas tentativas de identificações sexuais o adolescente/jovem pode revelar um estado de confusão bissexual e tornar-se inseguro. Tal insegurança pode expressar tanto uma iniciação prematura da intimidade física quanto a evitação do contato sexual. Esses ajustamentos podem ser considerados temporários, pois eles podem permitir, salvo alguns casos, o estabelecimento de um equilíbrio em direção à intimidade com o parceiro ou parceira sexual.

Não se constitui em objeto de estudo, deste trabalho, analisar os significados de intoxicação do corpo pelo uso indevido de drogas pelos jovens, na atualidade, mas este parece ser um tema interessante para estudos posteriores.

c) Afetiva: diz respeito como a pessoa reage e se envolve pelas emoções, como ela é afetada pelo mundo, nas mais diversas experiências de seu existir. Demarca os estados de ânimo (humor), relacionados a cada experiência. Como há uma relação intrínseca entre homem e mundo, pode-se dizer que a afetividade é a raiz da atribuição de significações. É a partir dessa condição que o indivíduo estabelecerá quais fatos de sua experiência pessoal são mais ou menos significativos. Assim sendo, é fato que cada pessoa experimenta, de forma diferenciada, os impactos subjetivos relacionados a cada experiência (ROMERO, 2001, p.261-282).

No processo de adolescência/juventude, o indivíduo passa por definições psicológicas, sexuais e sociais que envolvem conflitos, os quais geram sentimento de iniciativa, adequação e independência ou, ao contrário, de inadequação e falta de autonomia. A autoconfiança que o jovem vai construindo em relação aos seus projetos futuros, é constituída pela dimensão afetiva, engloba a sua assimilação em relação às suas experiências do passado, do presente e do futuro. A autocerteza em relação a si

mesmo se caracteriza por um sentido definitivo de independência, o que leva o jovem, a todo custo, a lutar pela conquista de sua liberdade. Esse estágio de luta para a própria libertação é considerada, por alguns teóricos, como o estágio da rebeldia (MAY, 1986). A busca de independência, por vezes, pode ser concebida, pelos adultos, como rebeldia, no sentido negativo da palavra, porém a grande necessidade do jovem, nesse momento, é a busca de sua auto-afirmação e a conquista de sua individualidade.

É comum ouvir que os jovens tenham grandes oscilações de humor. Isso se mostra assim, em parte, por estarem vivenciando experiências novas que lhe exigem posicionamento cada vez mais maduro e responsável e, dependendo de como essas experiências impactam seu existir, os estados de ânimo demonstrarão sua satisfação ou não com o mundo. Não há como entender os fenômenos humanos sem se levar em consideração tal dimensão existencial, pois é a partir dela que as representações subjetivas dos indivíduos poderão apontar sentidos reais.

A perda do sentimento de identidade se expressa, frequentemente, numa hostilidade desdenhosa e esnoberada em relação aos papéis que são oferecidos ao indivíduo, como adequados ou desejáveis na família ou comunidade às quais pertence. Tal alienação resulta na construção de uma identidade negativa, ditada pela necessidade de encontrar e defender um nicho próprio. Este conflito de identidade retrata uma forma especial de dolorosa consciência do eu devido às discrepâncias entre o amor próprio, a imagem ampliada do eu como pessoa autônoma e a aparência desta aos olhos dos outros (MAY, 1986). Um estado conflituoso de identidade torna-se manifesto, geralmente, quando o jovem se encontra exposto a uma combinação de experiências que exigem a sua vinculação simultânea com a interpessoalidade, com a escolha ocupacional decisiva, com a competição e com a definição psicossocial do eu. A fala da jovem D.N trouxe, também, a **invariante** relacionada a essa questão:

É um misto de esperança e desespero de pensar que tantas coisas precisam realizar e tudo depende muito de você, é necessidade de diálogo com os outros, de alguém que te escute. Ser jovem é se fazer, se descobrir e descobrir o mundo, é vontade de ser feliz e nem sempre isto é possível, nem sempre a sociedade oferece oportunidade, também. É vontade de ser livre, independente, mas é medo também. Tudo isto não é fácil não, concorda? (D.N., aluna 1º Período, curso de Odontologia, 08/06/2006)

Os impactos subjetivos, referentes às novas experiências que o adolescente vivenciará, os colocarão numa situação de aceitação ou não das mesmas, de conformidade ou não, de abertura ou fechamento existencial, de contentamento ou

descontentamento, conduzindo-o ao cuidado ou descuido consigo mesmo.

d) Motivacional: relaciona-se com a necessidade de cuidado do sujeito consigo mesmo e revela como o mundo o está afetando. Isto quer dizer que, no plano motivacional, o fator afetividade opera como elemento regulador, ativando ou inibindo, facilitando ou bloqueando a atuação do indivíduo no e com o mundo (ROMERO, 2001, p.229-256). A tarefa fundamental do existir é fazer com que o homem dê conta de si, este é o sentido concreto do cuidado. Cuidar de si mesmo, segundo Heidegger (1997), é ocupar-se e preocupar-se com o que nos incumbe. Tudo o que fazemos e projetamos são manifestações desse cuidar. O homem pode cuidar bem ou mal de si mesmo e isso tem sua referência naquilo que o mobiliza para a vida. Quando não há o auto-cuidado o sujeito revela a alienação de si mesmo. O aspecto motivacional está sempre atrelado ao “pra que viver”, a um sentido de vida.

Na adolescência, passa o sujeito a ter que dar conta de si mesmo de forma mais autônoma, diferentemente da fase da infância, quando os pais tutelavam todos os investimentos da criança. O adolescente deve, a partir de agora, de forma cada vez mais responsável e amadurecida, aprender a cuidar do próprio corpo, dar significados aos seus projetos existenciais, às suas escolhas, enfim, tornar-se um sujeito responsável para conquistar a liberdade de ser si mesmo. Mas essa situação traz consigo um paradoxo que é vivenciado pelo adolescente: o do desejo de ser livre, mas ao mesmo tempo, o da angústia da responsabilidade de ser si mesmo. Tal **invariante** pode ser ilustrada com o depoimento de D.N: *“É vontade de ser livre, independente, mas é medo também. Tudo isto não é fácil não, concorda”?*

Em relação à prevenção ao uso indevido de drogas, pelos jovens, seu foco fundamental está dirigido, justamente, ao despertar para esse auto-cuidado responsável, que exige abertura e autonomia. Importante perceber, neste contexto, que tipo de abandono ao cuidado é este que alguns jovens, na atualidade, têm se colocado em função do abuso de drogas.

e) Práxis (ou das atividades): qualquer atividade que implique uma finalidade é práxis – ação ou atuação. A forma mais concreta da ação é a realização de algo e o movimento natural do homem é a sua auto-realização, que se faz atingindo metas desejadas. Na ação, ele se confronta com obstáculos e resistências que lhe permitem avaliar os limites e as possibilidades de tal experiência, oferecendo-lhe a dimensão positiva ou negativa de seus interesses. O trabalho constitui a forma mais socializada da práxis, pois ele se relaciona com o processo de produção coletiva. Na esfera da vida

prática, as preferências pelas atividades se organizam de maneira especial e particular que se conjugam com as capacidades e habilidades dos indivíduos. Cada atividade requer um modo peculiar do indivíduo lidar com a materialidade e com as exigências por ela colocadas (ROMERO, 2001, p. 229-256).

Os indivíduos, em sua dimensão praxiológica, se arraigam e se vinculam por seus sentimentos, motivam-se por seus interesses, necessidades e demandas, agindo para criar condições de vida e se sentir auto-realizado.

Na adolescência, o indivíduo vivencia o processo dessa dimensão, num sentido vocacional e profissional, que está relacionado às cobranças sociais e culturais de seu contexto, sendo que se dará para alguns de uma forma menos conflituosa do que para outros. O depoimento de D.N. pode ilustrar tal aspecto, que, também, apareceu como uma **invariante**: *“é um misto de esperança e desespero de pensar que tantas coisas precisam realizar e tudo depende muito de você... Ser jovem é se fazer, se descobrir e descobrir o mundo, é vontade de ser feliz e nem sempre isto é possível, nem sempre a sociedade oferece oportunidade, também”*.

No período da adolescência, é que o indivíduo inicia o processo de tomada de decisões produtivas que está diretamente relacionado às suas condições socioeconômicas e culturais. As cobranças sociais que estão implícitas a este processo nem sempre são vivenciadas com equilíbrio pelo adolescente, levando, alguns, a um sentimento de dúvida, inquietude e insatisfação. A escolha ocupacional pelo adolescente é um elemento constitutivo na formação da identidade, já que o trabalho desempenha marcante lugar da pessoa na sociedade. O desenvolvimento de um sentido produtivo desempenhará um importante papel no que se refere à percepção de si mesmo.

f) Temporal: ao homem pertence a condição de ser temporal e temporalizante; temporal no sentido de sua finitude, pois se caracteriza como um ser mortal; temporalizante, porque vive num presente, condicionado por um passado, do qual sua história faz parte, e aberto as suas possibilidades futuras (ROMERO, 2001, p. 323-335).

O homem se temporaliza no tempo, isto quer dizer que ele existe, se auto-realiza atrelado ao tempo passado, presente e futuro, simultaneamente. Portanto, possui a condição subjetiva de ir e vir no tempo, temporalizando-o, sem estar concretamente no tempo objetivo (cronológico). O fenômeno do tempo se desenvolve na unidade de seus momentos constitutivos e, nesses, se entrelaça. As dimensões do tempo, que a consciência comum denomina de futuro, passado e presente, Heidegger (1997) chama de *ekstases* da temporalidade e as apresenta, respectivamente, como o porvir (as

possibilidades, a dimensão do futuro), o vigor de ter sido (a dimensão do passado, sem a qual não poderíamos nos lançar para o futuro, nem nos compreender no presente) e o estar em situação (a dimensão do presente). A temporalidade é a integração desses três momentos, tomados como totalidade (CRITELLI, 1996).

O fenômeno do tempo, entrelaçado que está com a dimensão afetiva, se caracteriza pelo sentimento da obrigação vital do homem se auto-realizar. Desse modo, o ser é dado como um dever-ser. Se a coisa mais necessária a um relacionamento construtivo do homem com o tempo é aprender a viver a realidade do momento presente, então, o presente é a única coisa de que se dispõe. O passado e o futuro só têm significado porque fazem parte do presente (CRITELLI, 1996).

No período que caracteriza adolescência, o indivíduo busca se situar num tempo que, para ele, é diferente, novo, inusitado, cheio de transformações e que, de alguma forma, ele deve dar conta. Deve elaborar o fato de ter sido, no passado, uma criança, sob a guarda total de outrem, pelo menos teoricamente, é como deveria acontecer; o estar em situação, uma situação presente que lhe começa a exigir uma postura mais amadurecida, diferenciada de quando era criança. Pode-se dizer de uma elaboração psicológica da morte da fase infantil, para assumir uma posição de amadurecimento em todos os aspectos de sua vida: corporal, pessoal, social, produtivo, etc; e o porvir que, em si mesmo, traz um significado de incerteza já que é aberto às possibilidades.

O resultado desse processo de amadurecimento revela assimilação e integridade temporal e a falta ou perda dessa integração se manifesta pelo desespero do indivíduo em relação aos rumos alternativos, para a conquista da integridade pessoal (ROMERO, 2001).

Pode-se ilustrar essa característica com a **invariante**, apresentada pelos pesquisados, utilizando-se da fala de D.N: *“É peso, pois te falam e te cobram a toda hora que você deve ser responsável, porque você cresceu, não é mais criança, isto dá um desespero danado, uma irritação”*.

O futuro é projeto que exige posicionamentos responsáveis diante do próprio existir, isto significa que à medida que o sujeito vai amadurecendo e respondendo por seus atos de forma responsável, ele vai se tornando cada vez mais livre, dono de si. Este processo é complexo e particular para cada sujeito, uma vez que o amadurecimento pessoal dependerá de como a sua história foi e é constituída, como esta história impacta a sua dimensão afetiva, quais referenciais afetivos, morais, éticos, religiosos lhe foram transmitidos e por ele assimilados, o contexto sociocultural e econômico em que está

inserido, entre outros fatores.

A reconciliação do passado com o futuro deve formular um plano coerente para a vida adulta do adolescente. A noção de temporalização, ou seja, a avaliação que o adolescente deve fazer a respeito do que ele é (que engloba passado e presente) e do seu ideal (futuro) possibilita a sua ponderação no que diz respeito a suas escolhas e formas para se atingirem objetivos. A identidade requer, portanto, uma perspectiva temporal de que, diante da multiplicidade de possibilidades para se coordenar o passado e o futuro, é possível um conflito nessa dimensão e, em consequência, a dificuldade do próprio autoconhecimento.

A vivência da dimensão temporal, pelo jovem, parece fluir de forma mais integrada à medida que ele consiga se situar em sua rede de referências, experimentando uma conexão com seu lugar de origem, podendo se situar no mundo, no tempo e no espaço, reconhecendo-se como pessoa única e relacionada ao mundo. Não é objeto deste estudo, porém parece importante pensar esta trama em relação ao jovem abusador de drogas, entendendo que a sua dimensão temporal, de alguma forma, se encontra alterada, posto que se pode subterender que a busca do anestesiamiento da existência, pelo efeito das drogas, possibilita a sensação do afastamento ou aproximação de vivências específicas de um determinado tempo (passado, presente, futuro).

g) Espacial: configura-se a partir do próprio corpo do sujeito e dos objetos que o circundam. O espaço, num sentido existencial, é o modo distintivo de o sujeito habitar os lugares que definem sua realidade pessoal e social e de estabelecer uma perspectiva que o permite perceber e avaliar o mundo, não se referindo, então, a um espaço meramente geográfico, objetivo. A dimensão espacial somente existe atrelada ao tempo, diz-se, deste modo, de uma dimensão espaço-temporal, a qual possibilita ao sujeito se encontrar no tempo e no espaço de sua história, de sua concretude existencial (ROMERO, 2001, p. 341-355).

Na adolescência, o sujeito vai, gradativamente, requerendo a possibilidade de ocupar e construir um espaço diferenciado daquele da infância, necessitando de maior autonomia para se posicionar. Quando isso é caracterizado por um modo existencial alterado pode o sujeito se perder em relação à sua rede de referências, sentindo-se desligado, experimentando a falta de conexão com seu lugar de origem, ficando o lugar de sua existência “solto no ar” (ROMERO, 2001). Pode-se entender, por este lado, grosso modo, que o abuso de drogas, possa ocupar um lugar que possibilite a levitação de um espaço ocupado que não esteja sendo satisfatório para o jovem.

h) Valorativa: advém do valor que é atribuído pelo homem “às coisas” do mundo. Os valores são inerentes à existência individual e sociocultural. A valorização de algo, também, está intimamente ligada aos fatores emocionais que, se isolados da auto-crítica, podem levar os sujeitos a laços de dependência e de subordinação (ROMERO, 2001, p. 292-320).

Romero (1998) argumenta que todos os valores assumidos pelo sujeito implicam num posicionamento ideal, que norteia a sua práxis. Tais valores estão relacionados às várias esferas do existir humano, quais sejam: intelectual/espiritual, religiosa, econômica, política, estética, social. A forma como se experiencia cada uma dessas esferas, caracteriza o ideal construído por cada sujeito, demarcando como tais valores se relacionam com seu modo de existir.

No período de adolescência, quando os sujeitos buscam construir sua identidade e marcar sua singularidade, os valores, crenças e ideais, que em parte foram construídos pela internalização dos referenciais transmitidos, começam a adquirir contornos mais próprios. O amadurecimento pessoal, que pressupõe a auto-crítica, permitirá ao jovem o seu posicionamento cada vez mais situado num contexto de valores mais apropriados.

As experiências do adolescente nos vários papéis, a ocupação produtiva e o encontro com o parceiro sexual contribuirão para que ele possa se localizar na sociedade, como cidadão. Tais experiências possibilitam a responsabilidade de liderança e de atitudes sectárias, nos momentos apropriados. Neste sentido, os valores da família, transmitidos à criança, serão de significativa importância, pois serão reelaborados e se constituirão em base de sustentação para a elaboração dos próprios conceitos e valores pessoais do adolescente. Devido à ampliação dos seus contatos sociais, passa o adolescente a perceber valores que lhe são divergentes e, como resultado, pode experimentar uma confusão de posicionamentos, porém isso poderá ser resolvido diante de suas capacidades para discernir entre os valores dados e os seus próprios valores, para daí construir uma essência que lhe seja particular.

A construção de uma ideologia pessoal contribui para que os jovens possam solucionar seus possíveis conflitos da crise de identidade. A formação de uma identidade se constitui num processo extremamente complexo, sendo influenciado pelas instituições, sociedade e cultura nas quais a pessoa está inserida (ROMERO, 2001). Nesse processo, também, há amplas variações individuais, sendo que a transição, para cada jovem, será muito particular.

No processo de adolescência/juventude o indivíduo vivencia definições que podem

gerar sentimentos os mais diversos como de iniciativa, adequação e independência ou, ainda, de inadequação e falta de autonomia, isto dependerá de como se desenrola sua trama existencial.

Sem pretender esgotar a complexidade das características existenciais do ser no mundo como adolescente, mas lançando mão do que até aqui foi exposto, pode-se considerar que o fenômeno atual do abuso de drogas entre os jovens traz consigo algo que diz respeito a aspectos tanto individuais quanto coletivos e que estão associados a fatores socioculturais, os quais fazem parte da história desses indivíduos. Isto quer dizer que compreender tal fenômeno não é tarefa simples, dada a sua complexidade. Por isto mesmo, atentar-se-á para o fato de que, só muito recentemente, com a moderna sociedade urbanística- industrial, é que as drogas passam a ser quase um símbolo atrelado à juventude, seja dentro de uma idéia de juventude liberada, de seu inconformismo, de protesto cultural, de alienação ou de epidemia social. Parece pertinente afirmar que, para se avaliar tal fenômeno, necessário se faz compreendê-lo, a partir tanto de uma análise das características existenciais próprias juvenis, quanto das condições históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas, entre outras, que se inscrevem no contexto. Não foi objetivo central deste trabalho estudar tais aspectos, porém, ao se avaliar com os jovens as possíveis estratégias para se elaborar uma proposta viável de prevenção ao consumo de drogas, pelos universitários, eles foram elucidando as suas representações sobre como vivenciavam e como percebiam a juventude. Isso contribuiu enormemente para uma leitura mais ampla dos dados que estão entre si interligados e que são de suma importância para a compreensão e definição de um programa de prevenção. Deste modo, serão trazidas algumas invariantes encontradas que se mostraram pertinentes e importantes de ponderações e que suscitarão, sem dúvida, estudos posteriores.

2.1. O uso de drogas, pela juventude, na percepção do próprio jovem

Uma das **invariantes**, trazidas pelos jovens entrevistados, apontou para o fato de que o consumo abusivo de drogas pode ser um dos modos de o jovem demonstrar o seu descontentamento pessoal em relação à família, a ele mesmo e à sociedade, assim como, por vezes, a sua dificuldade de enfrentamento de situações de conflito. Neste sentido, colocado pelos entrevistados, a droga (seus efeitos) ocuparia um lugar de anestesiamiento de sofrimentos. Acrescentaram que as formas de relações interpessoais

distanciadas, o individualismo e o consumismo, que a sociedade contemporânea apresenta, contribuem enormemente para este abuso. Notável que eles apontaram os motivos de uso como curiosidade, influência do grupo, necessidade de pertença ao grupo, etc., próprios da fase, mas trazem, também, uma leitura mais ampla, demarcando aspectos de natureza social, econômica e política, o que demonstra que a juventude não tem ocupado um lugar alienado em relação às suas vivências e aos conceitos que possuem em relação ao jovem em geral.

Conheço muitos colegas e eu mesmo já tive um tempo que não queria saber de nada, estava descontente de tudo, comigo mesmo, com a família e, então, me alienava usando drogas. Comecei a enfrentar os meus problemas de cara limpa, principalmente depois das oficinas que participei no PROGRID. Na Mostra de Conhecimento, participei de uns jogos¹⁹ sobre drogas que tinham muitas discussões entre os colegas e professores, aí foi fatal. Minha ficha foi só caindo. Ninguém impôs nada para mim na oficina, eu fui elaborando, sabe como? Mas isto já vinha acontecendo também de alguma forma. Acho que a gente se aliena para não sofrer e a droga, com certeza, dá um alívio ali no momento. Aí, parece uma onda, não tem fim. A sociedade de hoje, também, contribui muito para isto, é só consumismo, a mídia reforça este consumismo, todo mundo sozinho, todo mundo perdido, cada um por si, aí o povo começa a usar droga para anestesiá-lo. Uma cervejinha hoje, duas amanhã e vira um seqüência sem fim, depois nem vai mais a aula que o boteco não deixa, isto aí acho que vai para além daquela curiosidade que faz parte, da pressão do grupo que é normal. Acho que o problema é mais profundo, é muito social e político também, sabe. Eu percebo que muitos professores são preocupados com o aluno neste sentido, estes tentam ajudar de forma direta ou indireta (Aluno, 31/08/2006)²⁰.

Notoriamente, na sociedade contemporânea, a qual corresponde a uma era de toda espécie de consumismo desenfreado, de hedonismo, de individualismo e de relações interpessoais superficiais, o consumo abusivo de drogas pode expressar a busca de uma espécie de “bem-estar”, sem que haja maiores esforços pessoais. A mídia, a maior aliada do consumismo, reforça esses modos nas práticas de convencimento, para que os indivíduos cedam cada vez mais lugar ao ter – possuir bens para se ter a felicidade – em detrimento à condição humana de realização de projetos por si mesmo. A idéia de gerar

¹⁹Apêndice VI (p. 240): apresentação de dois modelos de instruções de jogos educativos, elaborados pela equipe da CAMT, para serem utilizados em oficinas preventivas com os alunos, visando maior interatividade e ludicidade, para apreensão de conceitos e discussão entre os sujeitos. A metodologia de não imposição de valores, mas de conscientização, citada pelo entrevistado, será discutida nos próximos capítulos, na defesa da abordagem fenomenológica hermenêutica em educação para o desenvolvimento do programa. Ver, também, o apêndice VII (p.244) com fotos de oficinas de jogos educativos, realizadas com os universitários. O relato do jovem demarca a viabilidade do desenvolvimento de oficinas utilizando-se deste tipo de recurso.

²⁰Não serão utilizadas as iniciais do nome do aluno, nem identificação do curso por ele ter trazido uma experiência pessoal relativa ao consumo de drogas.

um público educado e discernido há muito sucumbiu com a penetração do consumismo, que significa uma “sociedade dominada pelas aparências”. O consumo dirige-se às qualidades alienadas da vida social moderna e reclama-se como a sua solução: promete precisamente as coisas que os indivíduos desejam (GIDDENS, 1997). O consumo abusivo de drogas, para conquistar o prazer a qualquer custo, o sexo promíscuo, as relações interpessoais cada vez mais soltas e fragilizadas, são exemplos desta era do vazio (LIPOVETSKY, 1983).

Sem a pretensão de fazer uma análise profunda da questão da alienação, mas com vistas a apontar uma perspectiva fenomenológica-existencial do conceito, trazido como invariante nos depoimentos dos entrevistados, pode-se elucidar Heidegger (1997) ao discorrer sobre o conceito do ser-em-geral. Heidegger inicia formulando sobre a questão do ser do homem, visto que este é o “Sendo” que se questiona sobre o seu ser por todo o tempo. Esta experiência de se haver com seu próprio “Sendo” remete o homem a uma grande angústia e é por isto que Heidegger aponta que ela tem se tornado, a cada vez, um fenômeno mais raro, posto que o homem cotidiano foge constantemente de si próprio, ou seja, de ser ele mesmo. A fuga do si-mesmo é nomeada por Heidegger como Decadência (Verfallen). Com isso o teórico quer dizer que o sujeito do ser-homem do cotidiano é o “a gente” e não o si-mesmo em sua essência. Em outras palavras, aborda que os outros roubaram a essência do eu do ser. Em síntese, o “a gente” é quem responde por qualquer coisa, porque o eu não é responsável por nada. Se é assim, este “a gente” é arrastado pelas multidões determinadas ou indeterminadas, em que o eu se constitui como um objeto de manipulação, diante do poder dos fenômenos de toda espécie. Heidegger caracteriza a forma de ser “a gente” como um modo deficiente de existência, caracterizando-a como inautenticidade, sendo que ela pode se desdobrar em subjetiva e objetiva. A inautenticidade subjetiva é aquela em que a pessoa se torna objeto do projeto dos outros, é comandada pelas vontades e desejos que os outros designam, o ser nestas circunstâncias suplanta seus próprios desejos, deixando imperar os valores e condições ameaçadoras ou acomodadoras que vêm de fora. A inautenticidade objetiva diz respeito à relação imperativa com os utensílios que estão dados no mundo circundante, como o consumo abusivo de drogas, por exemplo. Esse tipo de inautenticidade faz a pessoa se perder nas coisas, “acabando por não poder interpretar-se senão como uma coisa entre outras” (HEIDEGGER, 1997, p.237). Esses modos de ser conferem ao homem a possibilidade de perder-se no impessoal, ou seja, o que propriamente deveria ser compreendido pelo ser cai no esquecimento, permanece indeterminado e/ou inquestionado (inconsciente), encobrendo por meio de uma alienação o seu poder-ser

mais próprio. Heidegger aponta que a tranqüilidade tentadora e a mobilidade própria que a decadência promove estabelecem a alienação do ser, fazendo com que o homem se atropela e se aprisione em si mesmo.

Segundo Heidegger, somente o clamor da consciência, sintonizado pela angústia, possibilita a projeção do homem para o seu poder-ser mais próprio, singular. Neste sentido, pode-se dizer que o sentir-se em débito em relação a alguma coisa, ao outro ou a mim mesmo constitui-se como fator fundamental para que haja a modificação existencial. Então, o clamor da consciência aliado à culpa e à aceitação da angústia que o débito provoca possibilitam a abertura do homem para o seu poder-ser. Pode-se dizer que este acontecer é o existir do ser-aí, que como existente transcende. Este transcender que implica relacionar consigo mesmo e com o mundo, indo além das situações dadas, se dará na compreensão que o homem tem de seu próprio poder ser. A abertura às reivindicações daquilo que vem ao encontro se constitui na característica básica da liberdade do existir humano, sendo que, inevitavelmente, o fechamento, ou seja, o escapar-se do sentir-se culpado ou angustiado reverte a angústia e culpa para a morbidez, aparecendo os sintomas psiconeuróticos. Tem-se, dessa forma, que angústia e culpa são ontológicas à existência humana e, quando aceitas, são benéficas à reestruturação do eu, pois possibilitam o inesgotável sentido do existir humano; a sua não aceitação é que as torna patológicas, revertendo-as em sintomas. E, pode-se dizer que, na atualidade, a alienação se constitui em um desses sintomas.

O consumo de drogas por jovens, que atinge, atualmente, índices cada vez mais alarmantes, pode, também, ser concebido pelo viés da alienação que se mostra imperativa nos tempos contemporâneos, merecendo análises mais profundas, complexas e multidimensionais, que incluam aspectos da vida das pessoas e da sociedade, educação, cultura, economia, política, saúde, entre outros.

Pode-se afirmar que o período de maior prevalência para o início do uso é a adolescência, o que pode ser confirmado por dados estatísticos, em termos mundiais (CARLINI *et al.* 2004; SOLDERA *et al.* 2004). Isso parece ter como uma das justificativas o fato de que esta seja uma fase de busca de auto-afirmação e formação da identidade. O processo de formação de identidade e conflitos em seu delineamento, próprios deste período, podem contribuir para a iniciação e o abuso das drogas, já que essas carregam consigo o mito da tríade: prazer, poder e felicidade. Nessa fase da vida, o indivíduo depara-se com a necessidade de se auto-afirmar, numa tentativa de encontro da própria libertação e o consumo de drogas, neste contexto, parece surgir, em alguns casos, como

um suporte para o enfrentamento de situações, as mais complexas, vivenciadas pelo adolescente/jovem.

No entanto, ressalta-se novamente que esses motivos não se dão unilateralmente. Estão associados à gama de fatores que constituem o sujeito social. Lembrar-se-á, então, que a discussão que envolve o conceito de juventude, trazido para este estudo, propõe o seu entendimento como parte de um processo mais amplo de constituição dos sujeitos sociais, que, por um lado, apresenta especificidades comuns, mas que, por outro, assume uma importância em si mesma, não se reduzindo a uma mera passagem ou a mais uma etapa do desenvolvimento humano.

A construção da identidade, não podendo se desenvolver sem um suporte social, requer referências e essas se dão, prioritariamente, através de duas instituições sociais básicas: a família e a escola, já que são com essas que, desde a infância, comumente, mais o indivíduo convive (ROMERO, 2004). Não por acaso, esse aspecto apareceu como **invariante** da pesquisa. Os entrevistados, unanimemente, afirmaram a importância tanto da família quanto da escola – essa nos seus diversos níveis de escolarização – para o desenvolvimento de intervenções preventivas ao consumo de drogas pelos educandos. Acrescentaram que não é porque o indivíduo se tornou universitário que a responsabilidade escolar diminui, pois a universidade possui, assim como os outros níveis de ensino, um compromisso de formação cidadã, além de ter condições de fornecer conhecimentos à família para ajudá-la a se informar sobre o assunto. O papel da universidade neste contexto será discutido adiante. O relato ilustra tal invariante.

A família é a primeira a ter que dar referências para o indivíduo. Deve conversar, dialogar, trocar idéias. Enfim, discutir com o filho sobre o assunto de drogas, assim como todos os outros assuntos. A escola continua com este papel, até porque ela deve ter melhor preparo para ajudar as famílias. A universidade é um mundo novo, mais aberto, diferente da escola fundamental, onde os pais acompanham os filhos passo a passo. Às vezes, é mais comum que o professor ou coordenador de curso saiba sobre o uso da droga pelo indivíduo do que a própria família. E aí ele não vai fazer nada? O aluno, quero dizer, nós somos adolescentes, um jovem que precisa de referência. Não é porque ele está na universidade que ele não precisa de apoio. Às vezes, a própria família precisa ser chamada para ser orientada e ajudada para poder ajudar o filho. A família e a escola ajudam na formação da pessoa (J.P, 19 anos, Aluno 2º Período do Curso Nutrição, 22/09/2006).

Em acordo com a idéia de que a família e a escola são as principais formadoras dos jovens, todos os entrevistados apontaram que um dos motivos que levam os jovens ao consumo abusivo de drogas é, às vezes, a carência de referenciais sólidos da família que,

na atualidade, se mostra cada vez mais fragilizada em seus valores. Salientaram que esta lacuna acaba por obscurecer a colocação de limites para os jovens e, por isto, a escola é chamada a acudir essa demanda de forma mais contundente. Não que ela ficasse isenta de responsabilidade se a família não estivesse fragilizada, mas que com essa se apresentando desta forma o papel da escola parece ter que ser mais incisivo.

A família é alicerce para o jovem, é sua primeira referência, mas ela passa, hoje, por uma crise e esta abre uma lacuna para o estabelecimento de limites para o jovem. O que é o consumo desenfreado de drogas senão, também, uma falta de limites que o jovem não encontra, muitas vezes, em casa? Não encontra às vezes nem afeto, às vezes é o professor, nós coordenadores que vamos descobrir que o menino usa drogas. A família não nota ou não quer notar o problema. Quantas vezes eu e as pedagogas chamamos pais aqui para conversar sobre este problema, eles levam um susto. Eu já tive casos aqui que só de valorizar um menino deste, dando a responsabilidade dele ser um monitor ou coisa assim ele deu um tchau para as drogas, às vezes falta auto-estima, que também não é construída em casa, é pai separado de mãe que não dá a mínima para o filho, é a mãe que some com outro, é pai alcoólatra, é tudo que você pode imaginar. E a escola tá com esse menino de carne e osso, concreto e que precisa de referenciais para formar sua identidade. Como um educador faz de conta que não está vendo isto? A gente às vezes nem sabe direito o que fazer, não fomos formados para isto, temos que agir de acordo com a nossa ética (A.M, Professor e Coordenador do Curso de Comércio Exterior, 24/05/2006).

A gente como jovem precisa da família para dar apoio nas nossas decisões, no que a gente faz, por mais que a gente queira liberdade, necessitamos de amor e limite e se isto não acontece a gente fica perdido. Sei de muitos colegas que estão aí se drogando devido a esta falta, então, muitas vezes, o professor ou o coordenador acabam sendo os primeiros a tomarem alguma medida. Conheço coordenadores que colocam os alunos de alguma função, dá atividade para eles para os tirarem das drogas, dá uma responsabilidade, entende? Aí o cara se sente valorizado e acaba saindo, lógico que não são todos. Não são todas as famílias, mas têm muitas que deixam o filho correr solto, sabe como? (M.L, 18 anos, Aluno 2º Período do Curso de Ciências Contábeis, 08/06/2006).

Do mesmo modo esta **invariante** foi trazida também pelos professores, os quais denotaram preocupação de que, se as relações interpessoais estão fragilizadas na era atual, é justamente na escola que esses jovens vão buscar um amparo. E, por seu lado, se os professores não são críticos a ponto de perceberem esse contexto, pouco poderão ajudá-los. O relato, a seguir, demonstra o difícil papel dos professores diante da questão, uma vez que se sentem responsáveis por se posicionarem estabelecendo limites na

própria relação professor-aluno, em situações de confronto, devido ao abuso de drogas e, em contrapartida, por possibilitarem acolhimento, orientando os alunos, em casos de necessidade.

Como educadora e mãe, me preocupa a sociedade que estamos vivendo hoje. Temos que fazer um esforço muito grande para amparar os jovens que chegam à universidade com todo tipo de problema. É família destruída, é falta de referência paterna. É falta de valores, de limites. A época é do individualismo, da relação entre as pessoas cada vez mais distanciadas e se o professor não tem estrutura para ajudar nisto, eles ficam perdidos mesmo. Quantos alunos já foram imprudentes comigo porque estavam sob o efeito do álcool e mais alguma droga. Eu percebo, coloco-o em seu lugar, mas depois eu converso com ele tentando ajudar (M.A, Professora Curso de Matemática, 10/07/2006).

Na contemporaneidade, a mudança de localização das forças de socialização para a escola tem tido conseqüências no entendimento da ação educativa, na ampliação curricular e, principalmente, no papel dos professores. Parece notório que os professores têm se esbarrado com questões que vão além da transmissão sistematizada de conteúdos curriculares.

A família e a escola, inquestionavelmente, são os alicerces para a formação do indivíduo e não tem como a escola escapar disto. Não tem como a universidade escapar disto também. Recebemos jovens cada vez mais novos na universidade e eles precisam de apoio, de escuta. E acho que não tem como, também, a gente não ter contato com a família dos nossos alunos. Não é incomum eu ter que chamar pai e mãe aqui para conversar sobre o aluno que está com um comportamento diferente. Vou fazer o que? Abandonar o menino? Sem um trabalho com a família não tem como ajudar o garoto. Acho que família e escola são responsáveis pela formação dos jovens. Não temos o papel de ocupar o lugar de mãe e pai, mas ao mesmo tempo, às vezes, a gente sabe mais de alguns aspectos da vida desses alunos do que os próprios pais. Não adianta a gente insistir apenas com a formação intelectual, profissional dos alunos, que não dá resultado, os problemas deles estão dentro da sala de aula também. Esse problema das drogas é da lista dos outros tantos. O professor vai aprendendo no dia-a-dia como lidar com estes problemas, pois ele não é preparado para isto na faculdade (J.A, Professor e Coordenador do Curso de Farmácia, 25/05/2006).

Como aponta Sacristán (1999), a história da escolarização tem sido paralela à desfamiliarização. Isso significa que, muitas vezes, a família tem colocado nas mãos da escola o seu papel natural de educação, acreditando que sua responsabilidade pode ser suprida pela escola. Por sua vez, a escola, despreparada que está para lidar com a demanda, não tem encontrado subsídios necessários para construir junto com as famílias referenciais coerentes e efetivos para a educação dos jovens. Isto se dá, principalmente,

devido aos professores não terem acesso a tais questões em seus cursos de formação, como foi apontado anteriormente nos relatos dos professores.

Aries (1986) observa que a difusão da escola engendrou uma nova relação família-escola, sendo impossível compreender a família moderna fora da história da escolarização. Segundo ele, a criança, a partir do séc. XV, passa a ocupar um lugar mais importante dentro da família e da escola. Ressalta que os sentimentos e realidade da família vão se transformar em função das próprias modificações estruturais da sociedade, incluindo aí aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais etc.

Singli (1996) aponta que as relações entre família e escola são complexas devido ao difícil trabalho educativo que estas duas instituições são encarregadas de desenvolver. Singli (1993) observa, em seus estudos, o sentido das transformações da família francesa depois dos anos de 1960, transformações estas que se assemelham em muitos pontos com as de outros países ocidentais. Pesquisas do INED – Institut National des Études Demographiques – e do INSEE – Institut National de la Statistique et Études Économiques – avaliam essas transformações, que podem ser resumidas nos seguintes pontos: diminuição do número de casamentos e aumento das uniões livres, aumento do número de divórcios e separações, aumento do número de recomposições de casamentos e filhos de casamentos diferentes, diminuição das taxas de natalidade, aumento do número de mulheres que possuem uma atividade profissional e, em consequência, o aumento de trabalho assalariado com menos tempo livre para os cuidados infantis. O autor aponta que tais mudanças demarcam a história da família contemporânea em pelo menos dois períodos, ou seja, do séc. XIX aos anos de 1960, quando se constata, como centro, o casamento e as relações interpessoais. Três elementos caracterizam este modelo: o amor no casamento, a divisão estrita do trabalho entre o homem e a mulher, a atenção voltada à criança, a sua saúde e a sua educação. A partir dos anos sessenta, este “modelo caracterizado, sobretudo, pela construção de uma lógica de grupo e centrado no amor e na afeição” foi criticado, em particular, pelo movimento social das mulheres feministas, caracterizando-se a família “pós-moderna” por um modelo menos centrado que o primeiro, retratando aquelas transformações apontadas pela pesquisa do INED e INSEE (SINGLY, 2000, p. 15).

No entanto, Singly (2000) acrescenta que as famílias atuais não estabeleceram uma ruptura completa com o primeiro modelo, na medida em que a lógica do amor, ainda, é uma condição para a união matrimonial. O segundo modelo se distingue do primeiro, principalmente, pelo peso dado ao processo de individualização, ou seja, “o elemento

central não é mais o grupo reunido, são os membros que a compõem, a família se transformou num espaço privado a serviço dos indivíduos” (SINGLY, 2000, p. 15).

Esta mudança, arraigada na necessidade de pessoas cada vez mais desejarem a sua autonomia, possui uma característica paradoxal, na análise de Singly, ou seja, a família mostra-se frágil e forte: “frágil, pois poucos casais conhecem antecipadamente a duração de sua existência e forte porque a vida privada com uma ou várias pessoas próximas é desejada pela maioria das pessoas (se a família não é percebida como sufocante)”. Singly nomeia este modelo familiar como “relacional e individualista” (SINGLY, 2000, p. 15).

As sociedades contemporâneas (ocidentais) foram imperativas, impondo o surgimento do indivíduo original - mito da interiorização -, mas, em contrapartida, a cultura do individualismo tem buscado recuperar a dimensão privada pela esfera pública (TAYLOR, 1992). Neste sentido, Lasch (1985) avalia que as relações da família contemporânea se caracterizam pela necessidade da existência de outros agentes do controle social, ou seja, professores, psiquiatras, médicos, psicólogos ou os próprios companheiros dos filhos, para impor regras sociais às crianças ou jovens. Os pais apelam para autoridades externas, pois nem todos têm conseguido assegurar os conflitos internos, oriundos das modalidades familiares contemporâneas.

Para a fenomenologia-existencial, o mundo humano (*Mitwelt*) é o aspecto de mundo em que se faz presente a relação-com o outro, representando o aspecto sociocultural do ser no mundo. O mundo humano é essencialmente mundo da coexistência. O homem define-se como ser social e o crescimento individual depende, em todos os aspectos, do seu encontro com os demais (HEIDEGGER, 1997). O sujeito, nesta perspectiva, não tem como ser visto apenas como individualidade singular, mas na recíproca relação com outros sujeitos, ou seja, na sua intersubjetividade.

Embora, cada homem seja um ser ímpar, ele só existe em função dos demais. O homem se torna um “eu” à medida que se relaciona com um “tu”. É no mundo da intersubjetividade que o homem sociocultural compartilha com os demais suas próprias experiências e emoções. Segundo Buber (2001), a palavra “Eu – Tu” só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A união e a fusão em um ser total não pode ser realizada por mim e nem pode ser efetivada sem mim. O Eu se realiza na relação com o “Tu”, sendo toda a vida atual um encontro. A coexistência é condição ontológica do homem e esta funda toda sua possibilidade de ser e toda possibilidade de existência (CRITELLI, 1996).

O outro faz com que o eu se sinta como parte de um todo – de uma família, de um grupo de amigos, de uma comunidade. Mas, apesar dessa necessidade que o indivíduo possui, impossível evitar a certeza de ser só, uma vez que o eu é dependente de suas próprias possibilidades de realização pessoal. Esta capacidade de ser-com e ao mesmo tempo se isolar para reconhecer o seu ser-si-mesmo é uma condição inerente ao ser. Entretanto, o afastamento e o isolamento doentios em relação aos semelhantes fazem brotar, no indivíduo, o seu próprio estranhamento, já que sua característica ontológica é ser-com (HEIDEGGER, 1997).

A família e escola como referências primeiras de relação-com, que o sujeito estabelece no mundo, revelam a importância afetiva e de autoridade para a criança e o jovem em seu processo de desenvolvimento e de construção da identidade. Parece importante pesquisar como essa rede de “relação-com” que o jovem vivencia, especialmente as famílias, com suas culturas atuais, tem impactado no atual consumo abusivo de drogas pelos jovens.

Em vista das transformações da família e dos paradoxos vivenciados em função dessas mudanças, é possível dizer que, também, a escola atual teve que se adaptar ao contexto da rede mais extensa de relações sociais, modificando e reestruturando o seu papel, que, em outro momento, estava situado, claramente, apenas como espaço de intelectualização. O reconhecimento dos jovens, relativo às referências afetivas/sociais e de autoridade que eles necessitam para a formação de sua identidade, demonstrou a necessidade deles se sentirem integrados socialmente, além de terem demarcado que a família e a escola são os principais agentes desse processo. Essa invariante parece merecer a atenção para futuros estudos.

Dessa **invariante**, surgiu uma outra, que diz respeito à abordagem educativa preventiva ao abuso de drogas que a universidade deva ter com os alunos, ou seja, sublinharam que sendo a escola um dos referenciais de formação dos jovens, ela deve se abrir ao aluno por meio do diálogo, numa linguagem apropriada, entendendo-o como um ser histórico, real e particular. Acrescentaram que ela deva fornecer subsídios para que o aluno se torne crítico de suas próprias escolhas, não cabendo, no caso, estratégias de imposições nas ações educativas.

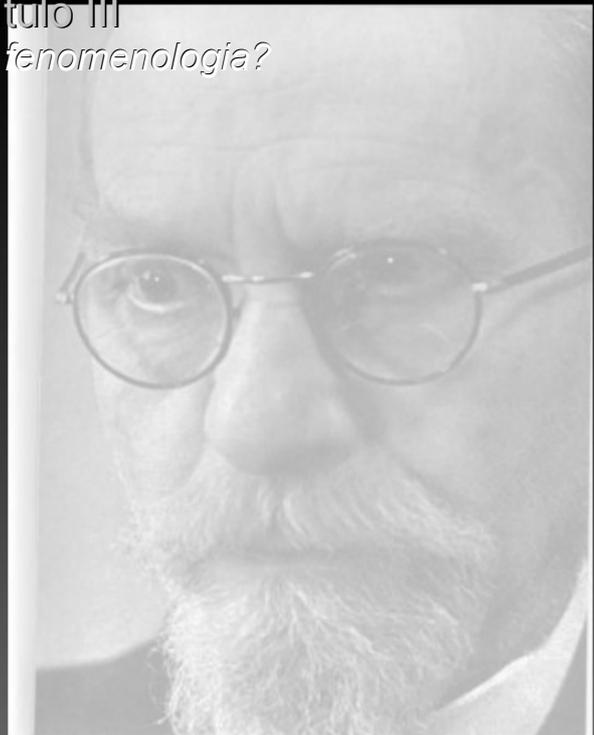
A escola, a universidade é uma referência para o jovem, seu grupo está ali, a maior parte dos seus amigos, os professores e até os funcionários que são gente boa. No entanto se este local não te respeita com seus valores, com sua individualidade, com sua realidade, então você não bota fé e ela acaba não sendo referência, sabe como? Não adianta impor, tem que dialogar, conversar. Igual vir com prevenção, assunto de droga, achando que vocês são os “fodões” e não escutar a gente, vocês não vão conseguir nada. Vocês são espertos, vocês sabem chegar, por isto que o pessoal gosta de participar”. Vocês vão chegando sem nenhuma verdade, sem nenhuma imposição, vão perguntando o que a gente pensa e aos poucos a gente vai entendendo de uma outra forma aquilo que a gente pensava que era certo. A gente mesmo vai construindo outra forma de pensar. Isto é bacana! Esta forma de trabalhar é legal (D.R, 20 anos, Aluno 1º Período do Curso de Administração, 08/06/2006).

Essa invariante abre os caminhos de interesse deste estudo, o qual pretende, justamente, avaliar a abordagem metodológica e teórica de um programa de prevenção ao uso indevido de drogas por jovens universitários. Passar-se-á, desta forma, ao entendimento dos fundamentos teóricos da fenomenologia, para que se possa voltar à discussão desses aspectos, elucidados pelos jovens, e articulá-los com a proposta educativa e metodológica em pauta.

Capítulo III

O que é isto, a fenomenologia?

O princípio de todos os princípios da fenomenologia é que toda a intuição em que se dá algo originariamente é um fundamento de direito do conhecimento; que tudo que nos brinda originariamente (por assim dizer, em sua realidade corpórea) na intuição, deve ser tomado simplesmente como se dá, mas também só dentro dos limites em que se dá” (HUSSERL, Idéias I § 240 apud ZILLES, 1994, p.127)



A palavra fenomenologia exprime uma máxima que pode formular na expressão: “as coisas em si mesmas!” – por oposição às construções soltas no ar, às descobertas acidentais, à admissão de conceitos só aparentemente verificados [...] (HEIDEGGER, 1997, p. 57-65).



Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 3).



3.1. Sobre a sua origem

Segundo a etimologia, a fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno. Se nos restringirmos à etimologia do termo, o seu domínio é praticamente ilimitado, já que tudo o que aparece é fenômeno. A história do termo, no entanto, pode ser mais esclarecedora, uma vez que a fenomenologia representa um momento importante na história da filosofia²¹. O termo fenomenologia aparece, primeiramente, no texto *Novo organon* de J.H. Lambert, discípulo de Christian Wolff, em 1764, entendido como a teoria da ilusão (ciência das aparências) sob suas diferentes formas (DARTIGUES, 1992, p.1-2). Immanuel Kant (1724-1804) retoma o termo em 1770, numa carta a Lambert, designando que a *phaenomenologia generalis* é a disciplina que deve preceder à metafísica. Até esta data, seus escritos são considerados pré – fenomenológicos ou pré – críticos. Em 1772, utiliza novamente o termo, dirigindo-se a Marcus Herz, em uma carta na qual esboça o plano da sua obra “Crítica da Razão Pura”, que aparece em 1781. Talvez o fato de ter desistido de intitular o seu primeiro capítulo como “Fenomenologia em geral”, a favor de “Estética transcendental”, tenha retardado a carreira do termo. Não ficou ausente, contudo, a fenomenologia na crítica kantiana, visto que Kant, ao se entregar a uma investigação da estrutura do sujeito e das funções do espírito, se propõe à tarefa de circunscrever o domínio daquilo que aparece – o fenômeno (DARTIGUES, 1992, p.2-3). No entanto, o seu impulso investigativo se dirige mais às pretensões do conhecimento do ser (ou do absoluto) que à elucidação do aparecer.

A Crítica da Razão Pura tem por objetivo investigar as condições de possibilidade do conhecimento, ou seja: como sujeito o objeto se relacionam e em que condições essa relação pode se tornar legítima. O teórico se ocupa, então, mais com o modo de o sujeito conhecer o objeto que com o objeto, o que caracteriza a concepção de uma filosofia transcendental. O sentido da palavra “transcendental”, a partir de Kant, é mais facilmente entendido, colocando-o em relação com a palavra “transcendente”, da qual é derivada (MORENTE, 1966, p. 230). “Transcendente

²¹Pretende-se, aqui, apenas situar o leitor na perspectiva histórica e filosófica do desenvolvimento da fenomenologia para se chegar à especificidade da fenomenologia husserliana, que é o interesse deste trabalho. Não se propõe, deste modo, aprofundar nos conceitos teóricos específicos de cada linha de pensamento. Buscou-se, neste sentido, apenas a contribuição de alguns autores significativos e para o estudo da fenomenologia husserliana, sua fonte primária e contribuições de autores/teóricos clássicos.

significa aquilo que existe em si e por si, independentemente de mim. Pois Kant, para designar esta qualidade ou propriedade do objeto, que não é em si mesmo, mas que é termo, ao qual vai encaminhando o conhecimento, usa a palavra transcendental” (MORENTE, 1966, p. 230). Para Kant, sujeito e objeto não podem ser considerados autonomamente, são relacionais, pois só há objeto para o sujeito e só há sujeito, se esse se dirige ao objeto. Kant formula um projeto de filosofia crítica, que visa dar conta da possibilidade de o homem conhecer o real e agir livremente, sem depender do objeto. Na Crítica, Kant traz a “Estética Transcendental” – estética, em grego *aisthesis*, significa sensação ou percepção –, isto é, a teoria do conhecimento sensível ou teoria dos elementos *a priori*, na qual propõe as formas imediatas do conhecimento sensível que são as intuições puras de tempo e de espaço. Busca ele mostrar que o tempo e o espaço não derivam nem das sensações, nem das coisas, mas são formas constitutivas *a priori* do nosso espírito, que nos permitem sentir, são as formas da sensibilidade – faculdade de ter percepções. Tais formas são aquilo que permitem o sujeito captar o objeto. Deste modo, Kant coloca uma definitiva sentença de exclusão às coisas em si mesmas, afirmando que, se elas existem não podemos dizer nada delas ou sobre elas, pois as percebemos conforme nossa capacidade de perceber, isto é, não haveria conhecimento válido para todos (MORENTE, 1966, p.227-260).

Para a compreensão de como seja possível o conhecimento da realidade das coisas, Kant elabora na Crítica a “Analítica Transcendental”, atestando que a função fundamental dos juízos é determinar e pôr a realidade. Afirma, desse modo, que, quando o sujeito fala de algo, é o sujeito que o coloca como real. “Se o juízo é a posição da realidade, então a função intelectual de formular juízos será ao mesmo tempo a função intelectual de estatuir realidades” (MORENTE, 1966, p. 238). É, pois, a identificação da função lógica do juízo com a função ontológica de pôr a realidade o ponto de partida de Kant, para deduzir todas as variedades da realidade. Tais variedades se darão em função das sínteses operadas pelas formas ou intuições puras de tempo e espaço sobre o material sensível, resultando nas categorias do intelecto, que advêm das diferentes formas do juízo²². As condições do conhecimento

²² A divisão das doze categorias kantianas, correspondentes às diversas espécies de juízos segundo a quantidade, a qualidade, a relação, a modalidade são:
Quantidade: juízos universais, particulares e singulares; Categorias: unidade, pluralidade e totalidade.

não advêm das coisas, das impressões, mas do sujeito. Das coisas não temos mais que impressões sensíveis. Não fôsse assim, pelas formas *a priori*, não haveria nenhuma segurança para o conhecimento científico. “Para Kant não há mais objetos do que os objetos a conhecer para um sujeito, nem mais sujeito do que o sujeito cognoscente para um objeto” (MORENTE, 1966, p. 244). E, nesse sentido, Kant afirma na “Dialética Transcendental” a impossibilidade da metafísica em conhecer, já que propõe não um conhecimento a partir da correlação, ou seja, do fenômeno, mas um conhecimento do objeto em si mesmo, isoladamente (MORENTE, 1966, p. 244-245). Kant difere dos filósofos idealistas anteriores a ele, pois aqueles acreditaram que as categorias eram propriedades das coisas em si mesmas. Em Kant “o eu se torna unidade, sujeito cognoscente, quando recebe ele, também, essas categorias de unidade, de pluralidade, de causa e substância, e entra na relação do conhecimento” (MORENTE, 1966, p. 244). Segundo Kant, o sujeito cognoscente e o objeto são em si nada mais que fenômenos.

Pode-se dizer que a obra de Kant consiste, por um lado, no exame da constituição interna da razão e, por outro, no exame de seu funcionamento. Trata-se de uma formulação de um modelo do uso da razão, que procura reconstituir o conhecimento de forma legítima, buscando superar os impasses das ciências de sua época. Encontra-se em Kant, desta forma, uma fenomenologia crítica no sentido rigoroso do termo, de conhecimento científico.

Mas, é com Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo alemão, com sua obra “Fenomenologia do Espírito”, em 1807, que o termo entra de forma mais contundente na tradição filosófica, para, então, adquirir uso mais corrente. Hegel parte, fundamentalmente, da síntese *a priori* de Kant, a qual verifica que o espírito é constituído substancialmente como sendo o construtor da realidade. Porém, acredita ele que não seja da natureza da síntese *a priori* transcender à experiência e, sendo assim, se viu necessariamente impelido a um monismo imanentista, que deveria se tornar, necessariamente, dialético. O marco diferenciador entre a fenomenologia de Kant e Hegel está na concepção das relações entre o fenômeno e o absoluto (razão).

Qualidade: juízos afirmativos, negativos e infinitos; Categorias: realidade, negação e limitação. Relação: juízos categóricos, hipotéticos, e disjuntivos; Categorias: substância ou acidente, causalidade e dependência. Modalidade: problemáticos, assertórios, apodícticos, Categorias: possibilidade e impossibilidade, existência e não existência, necessidade e contingência (PADOVANI & CASTAGNOLA, 1964).

Para Hegel, importa “mostrar como o absoluto está presente em cada momento da experiência (que é histórica), seja ela religiosa, estética, política, jurídica ou prática” (DARTIGUES, 1992, p. 2). Hegel tem por objetivo substituir o problema epistemológico da fundamentação do conhecimento pela auto-reflexão fenomenológica da mente, entendida como a “ciência dos atos da consciência”, colocando a história no centro de seu sistema, mostrando que o modo de compreensão filosófica é necessariamente histórico.

Para a tradição cartesiana e kantiana, somente a partir dos critérios seguros de validade de nossos juízos é possível determinar a certeza do conhecimento. Entretanto, Hegel aponta que essa crítica é ela mesma conhecimento. A fenomenologia hegeliana pretende examinar as etapas do progresso da consciência, passando do saber fenomênico ao saber absoluto (razão), não admitindo a separação entre a reflexão e o absoluto (como em Kant). Demarca-se em sua teoria a importância da relação com o outro na constituição da identidade²³ (PADOVANI & CASTAGNOLA, 1966, p. 325-333). Impõe-se, em sua filosofia, que a razão é o aspecto crucial do conhecimento e que tudo o mais são fenômenos da razão. A razão, para ele, no entanto, é concebida não como algo inerte, sempre igual em si mesma, mas como uma potência dinâmica cheia de possibilidades, que vai-se desenvolvendo no tempo. Raciocinar significa formular uma tese, uma afirmação que evoca, conseqüentemente, objeções mediante outra afirmação igualmente racional, porém antitética à anterior, o que levará a um terceiro ponto de vista, dentro do qual a tese e a antítese caem em unidade, e assim sucessivamente. A própria razão vai desenrolando, se desdobrando em fenômenos, se manifestando nas formas materiais. “Assim, tudo quanto foi, tudo quanto é, tudo quanto será não é senão a fenomenalização, a realização sucessiva e progressiva dos germes racionais, que estão todos na razão absoluta” (MORENTE, 1966, p.268). Hegel propõe as etapas da consciência que se caracterizam por: consciência sensorial – apreende o concreto na sensação e, por ser assim, apenas um universal abstrato, indeterminado; consciência do entendimento/perceptual – pretende chegar à essência dos fenômenos, torna-se consciência de si e, daí, a luta pelo reconhecimento, num processo de interação com

²³Um dos textos mais fundamentais da análise hegeliana do processo de formação da consciência é a dialética do senhor e do escravo, tendo influência marcante na análise da consciência alienada em Karl Marx, na formação da consciência em Jean-Paul Sartre e na teoria psicanalítica de Jacques Lacan.

o outro; consciência infeliz: a consciência se vê em luta contra a natureza, sente-se melancólica (introspectiva) , mas é preciso passar pela infelicidade, para se chegar à felicidade; consciência observadora/idealista – envolve mudança de atitude em relação ao mundo. O espírito subjetivo dá lugar ao espírito objetivo, que se manifesta por meio da moral, do direito e da história e, finalmente, ao espírito absoluto, por meio da religião, da arte e da filosofia. Para poder erigir a realidade da experiência em realidade absoluta, Hegel constrói uma nova lógica, a dialética hegeliana, que se caracteriza pelos seguintes pontos: a realidade é essencialmente mudança, vir-a-ser, o conceito é universal, concreto, isto é, conexão histórica do particular com a totalidade do real; filosofia e história não se distinguem, posto que o ser é vir-a-ser; a lógica hegeliana coincide com a ontologia, porque a realidade é o desenvolvimento dialético, racional do próprio *logos* divino, que, no espírito humano, adquire plena consciência de si mesmo. Os três momentos do vir-a-ser dialético da realidade são: a idéia (tese; a idéia em si) – que constitui a ordem do real; a natureza (antítese; a idéia fora de si) – que representa a concretização da idéia; e o espírito (síntese, a idéia por si) que é a consciência que a idéia toma de si mesma. O espírito se desenvolve por meio dos momentos dialéticos subjetivos (individual), objetivo (social) e absoluto (Deus). Este último se desenvolve em arte, religião e filosofia (PADOVANI & CASTAGNOLA, 1966, p. 325-333).

A crítica de Hegel a Kant incide sobre o sujeito transcendental excessivamente formal, a dicotomia entre razão teórica e prática e seu desinteresse pelo processo de formação da subjetividade, considerada de um ponto de vista formal e abstrato. A principal influência de Hegel deveu-se, sobretudo, à sua concepção de história e à sua interpretação da história da filosofia, pois foi o primeiro a elaborar, efetivamente, uma filosofia da história. Ele inova, ao perceber o conhecimento como resultado de um processo dialético: a História é razão, a razão é histórica, a verdade é construída no tempo e na educação do espírito. A história é a materialização do desdobrado – atualização do Espírito (absoluto). O pensamento, posto em movimento na história, desfere um golpe na visão estática e metafísica do mundo (PADOVANI & CASTAGNOLA, 1966, p. 325-333).

Contudo, não foi a fenomenologia hegeliana que se perpetuou no século XX, foi Edmund Husserl (1859-1938) quem deu um conteúdo novo ao termo, já deslindado

pelos seus antecessores, e é desta que se extrairão os subsídios teóricos, para alicerçar o estudo aqui proposto.

Se compararmos Husserl a Kant e a Hegel pode-se entender que com respeito ao problema ontológico, sua tentativa representa uma terceira via. A ontologia kantiana é categorial, deriva das leis naturais que serão suportadas/confirmadas pela evidência empírica da física clássica. Se na ontologia kantiana a ontologia precisa ser “provada” pela experiência/experimentador a fenomenologia husserliana levou isso ao extremo: o mundo é todo fenômeno. Na fenomenologia kantiana não há a “questão do ser e, em íntima conexão com isso, não há uma ontologia²⁴ explícita da presença²⁵ ou, em terminologia kantiana, não há uma analítica prévia das estruturas que integram à subjetividade do sujeito²⁶” (HEIDEGGER, 1997, p. 52). Já na fenomenologia hegeliana o fenômeno é reabsorvido num conhecimento sistemático do ser, a lógica hegeliana coincide com a ontologia, pois a realidade é o desenvolvimento dialético do próprio *logos* (PADOVANI & CASTAGNOLA, 1966, p. 335). A fenomenologia husserliana entende que o sentido do ser e o fenômeno não podem ser dissociados (HEIDEGGER, 1997, p. 52). Husserl busca uma fenomenologia que lance mão da ontologia como sua disciplina distinta e fundamental (DARTIGUES, 1992, p.7-27).

Por esta perspectiva, a fenomenologia surgiu no final do século XIX, tendo como precursor Franz Clemens Brentano (1838-1917), que se mostrava contrário à corrente idealista. Para ele, é necessário contemplar diretamente as essências das coisas, sem as deformações especulativas, advindas da filosofia de seu tempo. Deste modo, destacava cinco princípios: a descrição deve preceder à explicação; as tarefas da

²⁴ A Ontologia é uma parte da totalidade da filosofia que leva em consideração as estruturas que compõem o ser do homem a partir da existência em seus desdobramentos (HEIDEGGER, 1997).

²⁵ Pre-sença, segundo Heidegger, não é sinônimo nem de homem, nem de ser humano, nem de humanidade, embora conserve uma relação estrutural. Evoca o processo de constituição ontológica de homem, ser humano e humanidade. É na pre-sença que o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história etc. (HEIDEGGER, 1997). É comum utilizar o termo *Dasein* (do alemão: Da= aí; sein=ser) como sinônimo de pre-sença, devendo, no entanto, superar o imobilismo de uma localização estática que o “ser-aí” poderia sugerir. O “aí” é o espaço que abre e ilumina a atuação do homem no mundo, não num sentido deste ou daquele lugar, mas deste e daquele ao mesmo tempo. O “ser” está colocado num sentido da estrutura de realização humana contínua, o homem existindo como projeto, ou seja, como incessante porvir. Sendo projeto nunca estamos acabados e estamos sempre entregues a nós mesmos, sendo aquilo em que nos tornamos. (Heidegger, 1997)

²⁶Para Heidegger (1997), à medida que Kant assume a posição ontológica de Descartes, omite uma coisa essencial: uma ontologia da pre-sença. Descartes refuta a elaboração dos fundamentos ontológicos implícitos no “*cogito sum*”, sendo este o ponto de retorno destrutivo à história da ontologia.

filosofia e ciência não podem ser separadas; os dados relevantes da realidade atestam a existência de aspectos gerais, verdadeiros – “universais imanentes” -, a serem observados, respeitados e descritos; a descrição adequada da realidade não deve proceder construindo modelos abstratos, mas referindo-se diretamente “às-coisas-mesmas”; a tarefa de elaborar uma descrição apropriada da realidade exige um sistema taxonômico dos elementos que a formam, de seus domínios e das relações entre esses domínios (MACIEL, 2003).

Em sua obra “Psicologia do ponto de vista empírico”, Brentano lança a noção de intencionalidade – de origem medieval e que já aparece como pressuposto na teoria kantiana – acreditando ser esta a característica fundamental e intrínseca dos atos psíquicos, é, pois, por isto que a psique humana se estrutura dinamicamente em atos, todos eles referidos a objetos imanentes à consciência.

O princípio da intencionalidade define a consciência como “consciência de alguma coisa”, ou seja, que ela somente é consciência estando dirigida a um objeto (sentido de *intentio*). Por sua vez, o objeto só pode ser definido em sua relação à consciência, ele é sempre objeto para um sujeito. Isso significa que as essências não têm existência alguma fora do ato de consciência que as visa e do modo sob o qual ela os apreende na intuição. Deste modo, Brentano classifica as várias formas da atuação da intencionalidade, que poderiam ser resumidas em três principais classes de fenômenos: representação, juízo e sentimento. No fenômeno da representação, o objeto é captado; no juízo, é afirmado ou negado, constituindo-se por um atributo de valor; no sentimento, ele é amado ou odiado, havendo uma eleição de afeto ou repulsa. Os atos mentais carregam sempre consigo a intencionalidade, porém a forma pela qual ela é assumida é variável (BRENTANO, 1995).

A influência do mestre Brentano sobre o discípulo Husserl desperta nele a percepção das insuficiências das ciências humanas em relação aos seus métodos científicos, que são tomados de empréstimo das ciências da natureza, sem que elas se dessem conta de que seus objetivos eram diferentes. Essa crítica já aparece em Dilthey em sua obra “Le monde de l’esprit”, de 1894, cujas idéias apontam para uma psicologia descritiva e analítica, que converge para o pensamento de Husserl.

Não existe um conjunto coerente da natureza nas ciências físicas e naturais senão graças aos raciocínios que completam os dados da experiência, graças a uma combinação de hipóteses; nas ciências morais, ao contrário, o conjunto da vida psíquica constitui por toda parte um dado primitivo e fundamental. Nós explicamos a natureza, compreendemos a vida psíquica (DILTHEY, 1947, p.150).

É deste modo que, no início do século XX, Edmund Husserl busca pela fenomenologia dar consistência científica à filosofia e, por meio dela, às outras ciências. O termo fenomenologia, que Husserl qualifica de “retorno às próprias coisas”, já cunhado por Kant e referendado pelo mestre, diz de uma conversão do olhar que se lança sobre as coisas, o qual implica não mais falar delas mediante a tela de uma teoria prévia, mas descrevê-las à luz de suas manifestações. Neste sentido, fenomenologia significa manifestação, aquilo que se manifesta por si mesmo a uma consciência. A fenomenologia husserliana corresponde a um cuidado de exteriorização de um interior das coisas, de esclarecimento do conteúdo da experiência vivida (HUISMAN, 2001). O projeto filosófico de Husserl tinha como objetivo inicial a formulação da fenomenologia como um método que explicitasse as estruturas implícitas da experiência humana, revelando o seu sentido por meio de uma análise da consciência em sua relação com o real (MERLEAU-PONTY, 1994). Tal movimento filosófico foi desenvolvido, sobretudo, na Alemanha e na França pelos precursores da filosofia existencial, como: Max Scheler (1874-1928), Martin Buber (1878-1965), Karl Jaspers (1883-1969), Gabriel Marcel (1889-1973), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) Martin Heidegger (1889-1976), Jean-Paul Sartre (1905-1980), entre outros.

Husserl propôs-se a inaugurar um método que atendesse às indagações daquela época em relação a duas ordens vigentes: os fenômenos objetivos, privilegiados pelo método experimental e consagrados pelo ideal de cientificidade, e os fenômenos subjetivos da consciência. Retoma o conceito de intencionalidade da consciência, elucidado por Brentano, permitindo o seu contraponto às correntes racionalista e empirista, buscando superar os impasses da dicotomia subjetividade-objetividade.

A corrente racionalista teve, como principal representante, René Descartes (1596-1650), considerado o iniciador do pensamento moderno, juntamente com os empiristas ingleses. Foi defensor de um único método explicativo para todos os

fenômenos naturais e humanos, tendo como prioridade a razão e o intelecto, o que demarca definitivamente o lugar do sujeito pensante. Descartes pretendeu fundamentar a possibilidade do conhecimento científico (da Nova Ciência), encontrando uma verdade inquestionável e refutando o ceticismo. Adota uma posição racionalista\ determinista: funda a razão natural como ponto de partida do processo de conhecimento, enfatizando a necessidade do método para a explicação do real. Encontra no próprio pensamento a certeza, que não pode ser posta em questão pelo cético, pois duvidar é pensar e a dúvida pressupõe o pensamento (argumento do *cogito*). O argumento do *cogito* leva a tese cartesiana ao solipsismo, a um idealismo radical, que significa o isolamento da consciência (interioridade) em relação ao mundo exterior (MORENTE, 1966, p.165-175). A análise reflexiva cartesiana rompe com o mundo em si, uma vez que é a operação da consciência que o constitui, tornando possível a idéia do absoluto. Este sistema de pensamentos absolutamente verdadeiros é capaz de coordenar todos os fenômenos, chegando a um objeto puro. O intelectualismo coloca a consciência em uma relação de familiaridade com o ser absoluto, fixando uma essência da consciência, que se aceita dogmaticamente. Isto define a sua perda do caráter de constatação, já que a reflexão é sempre dada para si mesma em uma experiência, o que significa dizer que o objeto se dá como todo e como unidade, anteriormente à sua lei inteligível. Essa corrente de pensamento concebe que a conexão entre essência e existência não é encontrada na experiência, mas na idéia do infinito (MERLEAU-PONTY, 1994). Husserl se afasta de Descartes, neste aspecto, uma vez que este oculta o sentido fundamental da experiência. Para Husserl, é esta uma doação original das coisas mesmas. Acredita, ele, que Descartes recorre a um ser absoluto, que flutua acima das nuvens do conhecimento e, assim, trai a experiência da realidade tal como ela se apresenta.

Husserl (1949) admira Descartes por ele ter imposto à filosofia a necessidade de um método que obrigue a uma reflexão radical sobre os procedimentos adequados para o pensamento filosófico e por ter encontrado no *cogito* o ponto de apoio necessário ao saber, mas lamenta por ele ter recorrido ao argumento teológico que coloca o *cogito* na dependência da vontade e inteligência infinitas de Deus. A sua crítica ao intelectualismo de Descartes não incide na *doxa originaria*, mas no seu uso tácito. Tanto para Husserl quanto para Descartes, o “eu penso” se constitui na

primeira certeza da qual advêm as outras, porém Husserl diverge de Descartes por este conceber o “eu do *cogito*” como uma alma-substância e, como conseqüência, uma coisa (res) independente, restando saber como poderia se relacionar com outras coisas, definidas como exteriores. Devido à intencionalidade, o resultado da redução fenomenológica difere integralmente do resultado da dúvida cartesiana: não resta apenas o “eu penso”, mas a correlação entre o “eu penso e seu objeto de pensamento”, não o *ego cogito*, mas o *ego cogito cogitatum*.

Ao contrário de Descartes, Husserl deixa de lado a dúvida para adotar a *epoché*, assimilando-a dos céticos gregos, usando-a no sentido mesmo de suspensão de julgamento ou como proferiu, sob a designação de redução (PENNA, 2001).

Para Husserl (1992) a redução é uma operação intelectual (reflexão) que permite a passagem do objeto a sua essência²⁷. Possibilita um conhecimento do mundo a partir de sua origem, pois se propõe a suspender o juízo sobre ele, entretanto, sem negá-lo. A redução, ao colocar de fora a *doxa* e a atitude natural (posição espontânea da existência do objeto) revela o objeto como fenômeno. Sendo a consciência intencionalidade é possível efetuar a redução sem perder aquilo que é reduzido, pois, reduzir significa transformar todo dado em fenômeno e revelar, desse modo, os caracteres essenciais do Eu. Nesse sentido, a redução tem uma dupla significação, ou seja, por um lado negativo isola a consciência como resíduo fenomenológico (redução eidética) e por um lado positivo faz surgir a consciência como realidade absoluta – redução transcendental – . Os valores e significados, desembaraçados da atitude ingênua possibilitam o afastamento das especulações metafísicas, dando lugar a um conhecimento rigoroso. O Eu depurado se constitui num Eu o qual Husserl denomina de transcendental ou puro, sendo este o seu fundamento último para a construção de uma Filosofia rigorosa: a prioridade absoluta da ausência radical de pressupostos.

O conceito de estrutura transcendental, proposto por Husserl, é o ponto inovador da fenomenologia. Husserl considera que a estrutura transcendental é a estrutura dos atos, entendidos como vivência, de modo que a estrutura

²⁷ Retomando o conceito de essência: é o elemento constitutivo do fenômeno, pois a sua mercê os fatos acontecem; ele é quem os torna possíveis. (GILES, 1989)

transcendental é composta por vivências das quais o sujeito tem consciência. Essas podem ser perceptivas, reflexivas, imaginativas, de lembrança, de memória. É no horizonte transcendental-intencional que a consciência constitui os sentidos das coisas, de seu operar e de si mesmo e isto se dá tanto no sentido passivo quanto no ativo, ou seja, do modo como as coisas se apresentam ao sujeito e do modo criativo que lhe é possível pela práxis (ALES BELLO, 2004).

Para Husserl, a verdade está toda na presença do ente e não numa realidade indefinida de um pensamento, vindo de outro lugar. As formas se dão segundo o modo sob o qual o pensamento as percebe, o que leva a entender que o sentido de ser e ser-dado estão, indissolavelmente, unidos em sua origem (DARTIGUES, 1992, p.7-27). Isto quer dizer que o mundo não se constitui num objeto, que o homem possui consigo, pela lei de constituição. O mundo é o meio natural e o campo das suas percepções explícitas e dos seus pensamentos; é no mundo que o homem se conhece, não existindo homem interior sem ele (MERLEAU-PONTY, 1994). Não há, segundo Husserl, sujeito sem mundo, nem mundo sem sujeito. É este o princípio da intencionalidade.

Já a corrente empirista, sendo inicialmente representada por Francis Bacon (1561-1626), enfatizava a experiência sensível do objeto por meio dos sentidos. Todo o conhecimento é, para esta corrente, reduzido não à razão, como para o racionalismo, e sim, aos sentidos. Estes, porém, proporcionariam não a realidade, mas os fenômenos, as aparências subjetivas das coisas. John Locke (1632-1704) critica a doutrina das idéias inatas de Descartes, afirmando que a alma é como uma tábua rasa (tábua sem inscrições), sendo que o conhecimento somente começa após a experiência sensível.

O método científico proposto pelo empirismo (do Grego *empeiria* = experiência) é a indução, que, com base em observações, permite o conhecimento do funcionamento da natureza; observando a regularidade entre os fenômenos e estabelecendo relações entre eles, formula leis científicas, que são generalizações indutivas (MORENTE, 1966, p. 98-114). Na concepção de Bacon, a ciência poderia progredir de forma controlada e segura, pois, ao conhecer as leis que explicam o funcionamento da natureza, podem-se fazer previsões e tentar controlar os fenômenos, de modo que seja mais proveitoso ao avanço científico.

Segundo Husserl (1976) a natureza, considerada o objeto primeiro de percepção do empirismo, é uma soma de estímulos e de qualidades. A vida mental transforma-se em consciências isoladas e abandonadas à introspecção, desaparecendo o espaço existencial e o objeto cultural. A censura de Husserl (1976) ao empirismo não é a colocação do objeto como primeiro tema de análise, pois todo objeto cultural se remete a um fundo de natureza, mas a sua pretensão de que a natureza seja o objeto primeiro da percepção. Esta é posterior à experiência dos objetos culturais, ou ainda, ela se constitui em um deles.

Husserl (1976) criticou este posicionamento, considerando-o reducionista, uma vez que nega a possibilidade de se ir além dos fatos, do verificável, do observável. Tal tese reduz o real às coisas ou fatos, que podem ser observados e controlados empiricamente e o conhecimento ao conhecimento sensível. Husserl observa que a ciência, advinda do naturalismo, confunde a descoberta das causas exteriores de um fenômeno com a natureza própria deste fenômeno. O teórico sugere reparar a perda da unidade do saber e do sentido, propondo a chamada “fenomenologia”. Tal pensamento dispõe-se a entender que o ser não se oculta sob o fenômeno como algo inacessível ou somente acessível a um pensamento desencarnado, o que, conseqüentemente, reduziria o fenômeno a uma aparência enganosa.

Para Husserl (1992), a verdade aparece, como ela é, pois ela e seu modo de aparição são uma só coisa. Mas isto não quer dizer que estamos sempre em situação de evidência, já que o fenômeno pode se apresentar como uma mera aparência, o que quer dizer que o erro é possível. A consciência, submetida à temporalidade, se modifica incessantemente, o que lhe possibilita a confirmação ou a infirmação da evidência. A evidência, sendo provisória, nunca alcança o patamar de uma verdade definitiva e absoluta. E é, por isso, que no seu confronto infinito com novas experiências, a ciência estará remodelando e enriquecendo o corpo das verdades ideais.

Esse remetimento (a infinitudes concordantes de uma experiência ulterior possível) significa manifestamente que “o objeto real” pertencente ao mundo – e, com maior razão, o próprio mundo – é uma idéia infinita relacionada às infinitudes de experiências concordantes e que esta é correlativa à idéia de uma nova evidência empírica perfeita, de uma síntese completa de possíveis experiências (HUSSERL, 1953, p. 53).

O mundo, pensado dessa maneira, passa a ser o horizonte de todos os

horizontes, cuja significação tende a um preenchimento infinito, sem jamais atingir a plenitude (DARTIGUES, 1992, p. 7-27).

O objetivo da fenomenologia husserliana foi o de ligar o mundo à vida da consciência, tirando-lhe a opacidade de uma realidade estranha, submetendo-o à luz da razão e ao poder da liberdade, reatando-o ao sentido da História, colocando, novamente, como na filosofia grega, o sentido no próprio sentido do homem ou, nas palavras de Merleau-Ponty, reavendo os prejuízos clássicos pelo retorno aos fenômenos (MERLEAU-PONTY, 1994).

A consciência, na concepção de Husserl não é mais uma parte do mundo, mas o lugar de seu desdobramento no campo original da intencionalidade. O mundo não é nada mais que o que ele é para a consciência, não é uma existência, mas um simples fenômeno (DARTIGUES, 1992, p.7-27).

3.2. Apontamentos sobre o principal postulado da fenomenologia husserliana: a intencionalidade

O interesse básico da fenomenologia de Husserl é o de “retorno às próprias coisas”, pretendendo, com isso, a superação da oposição entre o realismo e o idealismo, entre o sujeito e o objeto, entre a consciência e o mundo. Diz Husserl (1992), da importância de voltarmos às coisas mesmas e esse retorno será possível pelo princípio da intencionalidade, ou seja, pelo pressuposto de que a consciência é sempre consciência de algo, ela só é consciência devido a sua direção ao objeto (sentido de *intentio*) e este só pode ser definido em relação à consciência, ele é sempre objeto para um sujeito. Isto quer dizer que as essências não existem fora do ato de consciência que as visa.

A fenomenologia husserliana se contrapõe à contemplação de um universo estático. Ela se caracteriza pelo teor da análise do dinamismo do espírito, que atribui sentido aos objetos do mundo vivido (Lebenswelt).

O mundo que eu distinguia de mim enquanto soma de coisas ou de processos ligados por relações de causalidade, eu o redescubro “em mim” enquanto horizonte permanente de todas as minhas *cogitationes* e como uma dimensão em relação à qual eu não deixo de me situar. O verdadeiro *Cogito* não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação mundo. Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como “ser no mundo (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 9).

A conversão do olhar sobre o objeto não implica mais uma teoria prévia explicativa, mas, sim, a descrição da experiência vivida. Nesses termos, Husserl (1976) busca cuidar do esclarecimento do conteúdo da experiência vivida, enfatizando que aquilo que se mostra deve prevalecer sobre o que se sabe. Husserl considera o factual como concreto e existente, mas não se interessa por apenas este aspecto da existência, ao contrário, propõe-se, além de captar o que o objeto é, compreender o seu sentido, o seu significado. A existência factual das coisas revela apenas que cada coisa tem o seu sentido. É este o ponto fundamental da metodologia husserliana, abordar o plano da essência, do sentido das coisas e não o da existência factual.

Efetivamente, a fenomenologia tem, como tarefa, analisar as vivências intencionais da consciência, para daí avaliar como se produz (em) o(s) sentido(s) dos fenômenos, diferentemente da atitude natural, que busca conceber a consciência como contida no mundo – realismo ingênuo – e da idealista, que concebe o mundo como contido na consciência (Husserl, 1953).

Por ser a intencionalidade da consciência a noção central da fenomenologia, é a partir dela que se poderão perceber os fenômenos em seu teor vivido. Para Husserl, o retorno incessante à intuição originária (às coisas mesmas) é o “princípio dos princípios” para o entendimento do fenômeno.

Mas nem por isso quer isto dizer que seja preciso se limitar às impressões sensíveis, o que seria afundar-se num ceticismo do tipo de Hume. Pois, se é verdade que os fenômenos se dão a nós por intermédio dos sentidos, eles se dão sempre como dotados de um sentido ou de uma “essência”. Eis porque, para além dos dados dos sentidos, a intuição será uma intuição da essência ou do sentido (DARTIGUES, 1992, p. 14).

Esse “retorno às próprias coisas” supõe, necessariamente, a rejeição radical dos preconceitos. É preciso abandonar o plano das análises e explicações, voltando ao

mundo vivido, no qual se fundam todos os conhecimentos, seu sentido e alcance (MERLEAU-PONTY, 1994).

Com a redução fenomenológica (retorno às próprias coisas), Husserl se propõe a chegar à evidência apodítica (do grego: *apodeiktikós*). Tal evidência diz do que é demonstrável e livre dos preconceitos do objetivismo científico e raciocínios baseados em causas e efeitos, previamente estabelecidos, surgindo, então, a consciência intencional como resíduo fenomenológico. O conhecimento é, pois, para Husserl, relação, intenção (*intentio*) ao objeto. A palavra intencionalidade significa apenas esta particularidade funcional e geral da consciência ser consciência de alguma coisa, de envolver, em sua qualidade de *cogito*, seu *cogitatum*” (HUSSERL, 1992). Não se refere, neste sentido, a uma relação psíquica ou causal entre o objeto e a consciência, a uma ligação externa entre um fato físico e outro psíquico. A consciência é definida como projeto, porque é espontaneidade pura. Não tendo essência, deve se criar livremente, se escolher e se inventar. Projetar significa fazer depender o presente do futuro, definindo-se daquilo que ainda não é. A liberdade, por seu lado, não é concebida como um atributo dado à consciência anterior à ação. Contrariamente, ela não existe senão pela ação no engajamento concreto, que realiza uma liberdade existente por sua própria liberação.

Husserl, ao empregar o termo “intencionalidade”, rompe com a idéia de um sujeito isolado do mundo, fechado; descreve o sujeito como *cogito*, o conhecimento como direção e abertura ao mundo. O conhecimento, portanto, não é a “morada de imagens cognitivas” na interioridade do sujeito, mas presença imediata do sujeito, como uma espécie de luz, uma realidade presente (LUIJPEN, 1973). O conhecimento não mais se define pela relação entre duas realidades diversas, mas pelo próprio sujeito, envolvido no mundo. O mundo não se constitui naquilo que eu penso, mas no que vivo, comunicando-me, indubitavelmente, com ele, mas não o possuindo (MERLEAU-PONTY, 1994).

Trata-se de reconhecer a própria consciência como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não abarca, nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir – e o mundo como este indivíduo pré-objetivo cuja unidade imperiosa prescreve à consciência a sua meta (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 15).

A tese da fenomenologia – ir às coisas – enuncia o não contentamento da

busca de essências, propõe a “intenção” da análise intencional nas estruturas da existência concreta. Cumpre substituir o sujeito transcendental pela existência em sua “facticidade” (HEIDEGGER, 1997).

3.3. *Conceituando a fenomenologia husserliana*

Tendo-se visto o que demarca os fundamentos da fenomenologia husserliana, como um novo método de pensar as ciências, especialmente as ciências humanas, tem-se que:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença analienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico [...] É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 1-2).

A fenomenologia se intitula assim por se interessar em ser uma filosofia do fenômeno (do grego: *phainómenon*), este entendido como o aspecto do objeto, imediatamente dado à consciência, tal como aparece; o que Husserl chama de consciência pura. É um ciência descritiva em virtude de sua natureza que busca uma contínua superação da atitude natural.

“A palavra ‘fenomenologia’ exprime uma máxima que se pode formular na expressão: “as coisas em si mesmas” – por oposição às construções soltas no ar, às descobertas acidentais, à admissão de conceitos só aparentemente verificados...” (HEIDEGGER, 1997, p. 57). A fenomenologia não se orienta pelos fatos externos ou internos, mas pela realidade da consciência, pela essência (do grego: *eidos* (idéia) – aquilo que constitui a natureza das coisas) do objeto como fenômeno. “Para os gregos, especialmente Platão, a idéia é aquilo que nós conseguimos captar através do pensamento. Nós conseguimos captar, apreender, tomar o *eidos* das coisas, do

objeto [...]” (ALES BELLO, 2004, p. 81). Considerar-se-ão as essências como algo que se encontra dentro da realidade e que é apreendido pela intuição, diferentemente de fórmulas, modelos ou qualidades superiores que se desenvolveram sobre a realidade. A fenomenologia se propõe, então, a penetrar na essência, no *eidós* das coisas.

E o que é o objeto? O objeto é a coisa enquanto está presente à consciência, podendo, ele, ser real (a droga, a cadeira), fantástico (a mula-sem-cabeça), ideal (o desejo de justiça, uma sentença matemática), emocional (o amor, o ódio) etc. É a coisa mesma e não sinônimo de coisa, é tudo que se constitui como ato da consciência. A fenomenologia busca, por meio da descrição, conhecer as essências dos objetos, fundando-se na intuição eidética e não numa intuição sensível. Posto, dessa forma, evita-se forjar hipóteses na relação entre o fenômeno e o ser e na relação que o liga ao Eu, já que, quando o sujeito se coloca frente ao objeto, o que primeiro ele apreende é a vivência, levando-o ao conhecimento da essência pela experiência. Por vivência, entende-se aquilo que fica para o sujeito (o Eu), produto da realização da redução do objeto, ela é chamada de intencional à medida que é consciência de algo, funda-se na visão intelectual, mediante a qual o sujeito contempla o objeto de forma originária. E, por fenômeno, entende-se a realidade manifestada do objeto, o aspecto do objeto dado imediatamente à consciência, a própria coisa que se percebe, o que Husserl chama de consciência pura de algo . (GILES, 1989).

Estes pressupostos afirmam que os objetos externos não gozam de privilégio frente à consciência. Pela tradição, haveria a distinção entre objetos internos e objetos externos, estes gozando de um grande privilégio – talvez por serem materiais, externos; por não caberem “dentro” da consciência. Para a fenomenologia, o objeto exige uma doação de sentido que só pode vir por meio dos atos de consciência, ou seja, as unidades de sentido pressupõem uma consciência de sentido. O campo das objetividades é, portanto, inconcebível anteriormente a essa atividade consciente do Eu, pois o objeto é o resultado de uma função posicional do Eu (GILES, 1989).

Tendo em vista esta perspectiva, Husserl (1992) define o primeiro passo do método fenomenológico: a intuição: que consiste em colocar em evidência o fato de que nós conseguimos captar de forma imediata o sentido (*eidós* – essência) das

coisas. Para ele, a visão imediata não significa unicamente visão sensível, já que a apreensão de essências é um ato originário. Por estar a consciência num nível intuitivo, ela se caracteriza pela irreflexão. Porém, não é apenas esta captação factual que interessa a Husserl. “A existência factual das coisas remete à constatação de que cada coisa tem o seu sentido” (ALES BELLO, 2004, p. 83). E é, nesse sentido, que se pretende chegar, não é o plano da existência factual que importa, mas o da essência, do sentido das coisas. Orientar-se, desse modo, impõe-se colocar entre parênteses (*epoché*) todos os valores concebidos a respeito do objeto, para se redescobrir a riqueza da experiência primitiva, o que Husserl nomeou de redução – o segundo passo do método – (REZENDE, 1990). Colocar o factual entre parênteses significa para Husserl, como matemático que era, que este dado não importa, diferentemente da idéia de que ele não exista. A redução permite a passagem do objeto a sua essência, isto é, como ele é realmente, em si mesmo. Consiste em forçar o olhar da consciência em si própria, em converter a direção desse olhar e tirar, por meio da suspensão do mundo, o véu que mascarava do Eu a sua própria verdade. A redução é uma operação intelectual e, sendo assim, exige um nível de consciência reflexiva (GILES, 1989).

Para se atingir a essência, a redução passa por dois momentos: o primeiro é nomeado por Husserl de redução à essência ou redução eidética, ou seja, tira-se a existência factual, permanecendo a essência. Husserl entende que o factual é óbvio, não lhe interessa isto, mas interessa colocar em evidência a essência. Este tipo de redução é o que Husserl denomina redução ao objeto (GILES, 1989).

O segundo momento consiste, também, em uma redução, mas uma redução ao sujeito – redução transcendental. Para realizar esta redução, coloca-se, entre parênteses, a natureza circundante, tudo aquilo que circunda o sujeito: o mundo e Deus. Descartes e Kant já salientavam, em suas teorias, que, mesmo para compreender Deus e o mundo, devia-se fixar a atenção sobre o Eu. Husserl radicaliza ainda mais, atestando que se deveria começar pelo Eu. Empreende-se a análise do que há no sujeito, iniciando-se pela percepção. Esta análise, pelo nível perceptivo, a qual Husserl propõe, diferencia-se de Descartes que colocava de lado as sensações, a favor das idéias imediatas. O que interessa a Husserl, com este tipo de redução, é o que está dentro do sujeito (o que é transcendental) e não o que está fora (o

transcendente). Deste esforço da redução, é que brota o terceiro passo do método: a ideiação, que consiste na contemplação da essência (*eidōs*), constituindo-se num ato de referência ou de significação que somente se revela em situação. Este momento é caracterizado pela autoconsciência ou consciência transcendental (GILES, 1989).

Em síntese, a fenomenologia husserliana é a filosofia da experiência, que não consiste num sujeito pré-existente, achegando-se a um objeto pré-existente, o que a faz não se prender às meras explicações psicológicas, sociológicas ou historicistas. Busca, sim, dialogar com as várias ciências e entende que a estrutura fenomenal constitui-se numa dialética entre mundo e homem. Exclui, portanto, as explicações, advindas das formas do causalismo mecanicista, positivista e determinista, pois a estrutura da realidade é, para ela, o fluxo multiforme da vida intencional. Entende-se que Husserl opõe-se à tendência dominante de fazer das ciências naturais e matemáticas o modelo para as ciências humanas, propondo-se a fundamentar as teorias e problemas das ciências humanas a partir do método eidético descritivo.

Para a fenomenologia husserliana, o homem apreende o mundo em si mesmo, em sua experiência natural, irrefletida, como realidades ainda não exploradas e, deste modo, o mundo deixa de ser oposição abstrata entre objeto e sujeito para se tornar uma estrutura da própria existência. Sendo assim, ter-se-á como resultado uma melhor compreensão do homem que é “ser-no-mundo”.

3.4. Fenomenologia: possibilidades de uma práxis educativa

A corrente fenomenológica, por ser uma das possibilidades para a filosofia da educação, impõe-se esclarecer que a sua práxis se constitui como uma “maneira ou como estilo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p.2). Merleau-Ponty (1996) considera que o movimento fenomenológico existe anteriormente à consciência filosófica, uma vez que é em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido.

A fenomenologia, como filosofia e estilo, pode ser concebida como uma das possibilidades da práxis educativa, já que esta aparece como fenômeno de uma realidade dada, vivida por seres sociais concretos e particulares, inseridos numa

determinada cultura e engajados num contexto histórico. Pensando dessa forma, a educação tem como referencial o mundo da história e da cultura, elementos que constituem o suporte do discurso articulado – teoria e prática – e concreto. A fenomenologia, ao se interessar pela história dos fenômenos, pelos sentidos e articulações de suas diversas manifestações, possibilita à educação a sua saída de uma atitude determinista.

Contrariamente às soluções apresentadas pela ciência e sua metodologia científica, a fenomenologia busca as suas na descrição cuidadosa da estrutura básica da experiência imediata. Nesta perspectiva, numa fenomenologia da educação, abandonar-se-á a dicotomia idealista e empirista sujeito-objeto, uma vez que é por meio do fenômeno, que se revela à consciência, que será possível saber da existência do mundo. Do nível pré-reflexivo da experiência imediata, deriva o pressuposto de que o pensamento repousa na animação do corpo no mundo, por meio de sua intencionalidade motora. Assim, não são os atos mentais que formam o pensamento inteligente, mas o mundo vivido (MARTINS, 1983).

Husserl (1976) coloca que a condição básica da fenomenologia para o conhecimento se dá, primariamente, pelo conhecimento do “mundo-vida-do-humano”. O binômio homem-mundo diferencia a natureza da existência humana das outras formas biológicas de vida, uma vez que somente o homem tem existência e, desse modo, possui condições de devir, de se situar, de tomar resoluções, de se alienar e de se questionar quem é ele próprio. Esses modos são peculiares ao “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 1997).

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 3).

Por esta perspectiva, o ser-no-mundo ou mundo-vida, com seus horizontes, constitui a estrutura do mundo dos seres humanos em geral. Ser-no-mundo em relação à educação é viver o ensino-aprendizagem como processo de construção e re-construção de conhecimentos, é fornecer, criar e utilizar recursos necessários,

neste processo, inventar e possibilitar condições para que o aluno possa explorar seu mundo interno (sentimentos, disposições, dúvidas e certezas, valores e conceitos próprios) e externo, favorecendo a sua crítica e o seu engajamento no mundo circundante com suas leis e normas e sua interação com os semelhantes, uma vez que ele é ao mesmo tempo individualidade e “ser-com”²⁸ (HEIDEGGER, 1997).

O método da fenomenologia é discursivo e não apenas definitivo das essências. Na verdade, a intuição das essências, visada pela fenomenologia, não diz respeito a um mero conteúdo conceitual que possa ser definido, mas à significação de uma essência existencial, que como tal deve ser descrita. Assim, desde o início, a fenomenologia nos põe diante de uma realidade complexa. A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos faz perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer (REZENDE, 1990).

A descrição é deste modo o ponto de partida para o entendimento do fenômeno.

3.4.1. Em busca de um discurso descritivo ou, ainda, existencial : a primeira dimensão

Com a fenomenologia em educação, abre-se a possibilidade da descrição da realidade, vivida pelos alunos e educadores, dando margem às condições de compreensão e interpretação da situação concreta dos atores sociais. Tal abordagem propõe-se, a partir das estruturas pré-conceptuais (mundo vivido – retorno às próprias coisas), chegar à condição reflexiva do educando e educador, construindo e reconstruindo conceitos e valores, sem impor verdades. Tal postura se funda naquilo que Merleau-Ponty (1996) salienta: o próprio do percebido é admitir que há, sempre, ambigüidades, nada é absoluto. A ambigüidade abre espaço para a possibilidade de não-correspondência do que se é proposto, acreditando-se que o fenômeno possa apresentar aspectos imprevisíveis, referentes às ações - e não apenas reações - dos indivíduos. O fenômeno educacional é, portanto, uma estrutura múltipla constitutiva, unificada por relações, cujo sentido é uma correspondência intencionada à situação existencial, ou seja, ao mundo vivido (Lebenswelt).

²⁸Entende-se que o ser-com (diz respeito à relação com os semelhantes, ou seja, com os outros) seja um dos aspectos inerentes ao ser-no-mundo. O ser-só se constitui como uma forma deficiente de ser-com (HEIDEGGER, 1997).

Na descrição fenomenológica, busca-se o senso de pertinência, relativo ao fenômeno que se apresenta, isto é, o senso da estrutura do fenômeno tal como realmente ele se constitui. Tal cuidado é fundamental à análise do fenômeno educacional, pois, ao contrário, cai-se no equívoco de considerar aspectos não integrantes da estrutura fenomenal considerada (REZENDE, 1990, p.13-32).

Rezende (1990, p.13-32) julga que, com a análise do fenômeno, por esse ângulo, seja possível escapar tanto do reducionismo quanto do fenomenismo. O primeiro se caracteriza pela insistência em um aspecto, em detrimento de outros, apesar de estes poderem ser significativos. Já o segundo, contrariamente ao primeiro, visa ao acúmulo de informações, sem se dar conta de sua relevância. O autor acrescenta que, para avaliar o que é pertinente ou não ao fenômeno, faz-se necessário entender que o perspectivismo fenomenal não é uma idéia, mas sim, uma “existencialização”²⁹ do sentido que, por sua vez, se encarna em vários lugares. Neste sentido, é preciso discursar a seu respeito, de forma complexa, percorrendo os aspectos integrantes de sua estrutura e, daí, compreender as suas significações (qualidade do objeto).

Merleau-Ponty (1996) considera que o “algo” – o (s) significado (s) - está sempre disperso no meio de outra coisa, já que ele faz parte de um campo, tornando inconcebível analisar um dado perceptivo de forma isolada. Desta feita, a análise descobre em cada qualidade significações, que a habitam e, portanto, a pretensa evidência, que se almeja descobrir, “não se funda em um testemunho da consciência, mas na abertura ao mundo”. Coloca, ainda, que a qualidade nunca é experimentada imediatamente, posto que ela não seja um elemento da consciência e, sim, um objeto para a consciência. Se a qualidade do objeto não é vista assim, ela será tratada como uma impressão muda, sem sentido e destituída de movimento em seu contexto.

O movimento pertinente à estrutura existencial (ser no mundo) revela um discurso humano (semântica) inacabado, dada a complexidade de suas relações significativas, o que descreve, diga-se, uma espiral em torno de um núcleo central que é a existência. Os sentidos atribuídos aos objetos manifestam esta dinâmica, porque “a unidade do objeto aparece pelo tempo, e porque o tempo escapa a si na

²⁹Manteve-se o termo original, utilizado pelo autor, entendendo-se que ele quis pontuar a importância de se perceber o fenômeno a partir de sua existência concreta, viva, complexa e particular.

medida em que ele se retoma” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 322). Isso revela que toda síntese é sempre distendida e refeita, de forma simultânea, colocando-a em questão e confirmando-a, pois o tempo produz um novo presente, que retém um passado. Se há de se percorrer, pelo tempo, os diversos lugares de manifestação dos sentidos, pode-se afirmar que a descrição fenomenológica atinge a recursividade, ou seja, sempre haverá mais sentidos do aquele que foi apreendido.

Essa relativização da referência ante a totalidade do mundo valoriza as particularidades dos diversos fatores, envolvidos no contexto individual e coletivo do sujeito: psicológico, biológico, social, cultural, econômico, político, histórico, religioso, entre outros.

Do que foi explorado até agora, sobre a atitude descritiva do fenômeno, pode-se dizer que essa se orienta por uma descrição que se caracteriza como: a) *significante*: corresponde à enumeração dos aspectos indispensáveis à compreensão dos fenômenos; b) *pertinente*: não omite os aspectos fundamentais da estrutura do fenômeno; c) *relevante*: precisão da pertinência; d) *referente*: a articulação do sentido é feita em relação ao seu contexto; e) *provocante*: possibilidade da não correspondência, de respostas imprevisíveis; f) *suficiente*: o entendimento do fenômeno está em relação direta com sua complexidade (REZENDE, 1990, p.13-32). O cuidado metodológico e a própria abertura existencial do pesquisador, em relação à descrição do fenômeno, possibilitarão uma compreensão mais apurada de sua complexidade.

Foi por este viés que este estudo deslindou o seu caminho, na perspectiva de conhecer as percepções dos sujeitos envolvidos, em relação ao objeto em estudo. Partiu-se da descrição do fenômeno, dada pelos participantes, buscando entender os significados atribuídos à prevenção ao uso indevido de drogas, na universidade, e como eles entendiam que essa poderia se desenvolver. Os dados encontrados serão discutidos logo após este capítulo.

3.4.2. A compreensão: a segunda dimensão do discurso fenomenológico

A fenomenologia propõe-se a atingir a intencionalidade em seu teor vivido, em

seu sentido óbvio, por isso a necessidade da busca da compreensão das relações entre o sentido do fenômeno e suas diversas manifestações, entendendo, contudo, que não nos é possível o seu alcance pleno e ou definitivo.

Compreender um fenômeno (um comportamento) consiste em percebê-lo do ponto de vista que o anima, ou seja, de seu interior; trazer as dimensões subjetiva e intencional, arraigadas à existência humana, à luz da análise proposta. Entretanto, a atitude compreensiva extrapola a impressão de uma aparência imediata e a intenção simples que o sujeito anuncia, devido à opacidade que encerra a compreensão entre o Eu e o Outro. Opacidade esta capaz de dissimular um sentido mais profundo, ou dar clareza a um dado enganoso. Isso é possível, porque os seres humanos não são espíritos puros e intemporais. Ao contrário, a consciência, não sendo pura transparência a si mesma, não se contém inteira dentro do instante em que manifesta sua intenção (HUSSERL, 1949). A vida psíquica excede e antecede a reflexão consciente, comportando as formações passadas, que determinam sua visada, sendo a irreflexão o fundo do saber consciente.

Buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em idéia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 13).

A compreensão coloca como pressuposto que o objeto de análise não se constitui numa representação sintética, que o percorre de um lado a outro, mas num certo campo perceptivo sobre o fundo de mundo. Deste modo, nem o objeto nem o sujeito são postos. Cada ato perceptivo manifesta-se numa adesão global em relação ao mundo. Os atos são carregados de significações simbólicas (sentidos) que dizem respeito à própria existência. Esses significados são mutáveis, próximos e longínquos, correlativos aos momentos da atualidade e da potencialidade da percepção – já que esta é situada num horizonte espaço-temporal. A compreensão sempre conduz às possibilidades, porque guarda em si a sua estrutura existencial, o que Heidegger (1997) chama de projeto. Este constitui a abertura do porvir contínuo da compreensão. “Compreender é o ser existencial do próprio poder ser de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser. Trata-se de apreender ainda mais precisamente a estrutura desse existencial” (HEIDEGGER, 1997, p. 200). Pode-se dizer que toda compreensão traz consigo

sentidos, que são relativos às experiências do ser no mundo.

Uma das características da fenomenologia é a concepção existencial do símbolo (Do gr. *sýmbolon*), expressado essencialmente em seu sentido etimológico, qual seja, sua concentração semântica do sentido e dos sentidos (polissemia) e sua articulação numa estrutura concreta, no interior da qual também há sentido. Fala-se, aqui, de símbolos concretos, enraizados na existência, que ora se desvelam e ora se ocultam e que mesmo diante do ocultamento, ainda estão a se manifestar (REZENDE, 1990, p.17-32).

A descrição fenomenológica fundamenta-se na compreensão, sendo esta a responsável pela dinamização daquela, esforçando-se por trazer à tona os significados do símbolo, que são advindos de uma concretude existencial. Da descrição e da compreensão decorre a interpretação (hermenêutica), que corresponderá à busca das verdades, dos desvelamentos.

3.4.3 A interpretação: a terceira dimensão do discurso fenomenológico

Se o fenômeno e o discurso são da ordem do símbolo, isto consiste em dizer que são carregados de significados (e não apenas de um significado). É daí que decorre a necessidade da interpretação. A interpretação se constitui numa tentativa de acompanhar a estruturação dos variados sentidos do símbolo, ou seja, compreender o papel semântico da tessitura do texto em toda sua configuração. Pode-se dizer, neste sentido, de uma fenomenologia existencial hermenêutica ou, ainda, tal como se propõe este estudo, de uma educação fenomenológica existencial hermenêutica.

O termo hermenêutica tem sua origem no deus grego mensageiro Hermes que, segundo os gregos, tinha a missão de transformar em inteligível aquilo que era incompreensível, além de descobrir o significado das coisas pela linguagem. A palavra aparece já na Antigüidade em escritos de Plutarco, Eurípedes, Epicuro, Xenofonte e outros. Aristóteles (383-322 a.C.) escreveu um tratado sobre o tema, o qual foi intitulado *Peri Hermeneias* (Da Interpretação).

A hermenêutica moderna, proveniente de uma longa tradição humanística, reaparece no século XX, objetivando demarcar a impossibilidade da verdade do conhecimento, a partir de uma única via. Com isso traz consigo a perspectiva da interpretação como produtora de sentido(s) e a unicidade do sujeito e mundo objetivado.

A interpretação (*hermeneia*) remete ao sentido das palavras, expondo o conhecimento a uma abertura radical e tendo a linguagem e a história como elementos estruturadores do acesso ao mundo e ao aprendizado (RICOEUR, 1978). Como bem lembra Friedrich Nietzsche (1844-1900), em todas as suas obras, definível é apenas aquilo que não tem história.

Se por um lado o modelo empírico-formal permitiu o avanço das ciências naturais, por outro, a sua aplicação ao conhecimento dos fenômenos humanos extirpou a possibilidade do conhecimento pelo viés da multiplicidade de sentidos do fenômeno, que estão situados na realidade histórica.

A hermenêutica, no sentido moderno do termo, instaura a desconstrução de uma racionalidade estreitada, que visa mais à certeza que à verdade, pois entende que a verdade se encontra imersa na dinâmica do tempo, não sendo possível reduzi-la a uma aplicação metódica objetivada. Como salienta Ricoeur (1978), procurar sentido não significa soletrar a consciência do sentido, mas decifrar suas expressões. A interpretação ultrapassa o texto escrito, pois se refere a uma manifestação vital que afeta as relações dos homens entre si e com o mundo.

Heidegger (1997) traz como fundamento do conhecimento a compreensão articulada à existência concreta, finita e temporal (a ontologia), vinculando a hermenêutica à interpretação do sentido do ser. O teórico busca retomar o caminho da filosofia, demonstrando que a história do pensamento ocidental se constitui pelo esquecimento do ser. Para ele, o caminhar filosófico consiste em nos conduzir para aquilo que está imediatamente dado e que, por estar tão próximo a nós, caiu no esquecimento. Pontua que o caminho, que leva à revelação do ser, não se caracteriza por pressupostos bem determinados e estruturados, dados pela objetividade técnica, mas pelo caminho da compreensão e interpretação. Para atingir seu objetivo, cria um método que nomeia de hermenêutica fenomenológica, para

realizar uma hermenêutica do *Dasein*. Retorna, então, a Heráclito e Parmênides, filósofos gregos pré-socráticos, que não dicotomizavam a consciência e o mundo. Para Heidegger, o ser humano revela uma relação com seu próprio ser, o que é nomeado por ele de *Existenz* (existência); tal estrutura implica uma vivência transitiva.

Heidegger considera a compreensão como o modo original da vida humana (o modo de ser do *Dasein*) sendo que essa permeia todos os momentos da vida, o que abre possibilidades, para que a compreensão se compreenda em sua totalidade. Esse projetar da compreensão abrange a possibilidade própria de elaboração de formas, o que é chamado de interpretação. Na interpretação, enfatiza Heidegger, a compreensão não pode se transformar em outra coisa senão nela mesma, pois ela fundamenta existencialmente a interpretação.

Interpretar, nesse sentido, “não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão” (HEIDEGGER, 1997, p. 204). Deste modo, a prova científica não deve pressupor aquilo que ela busca fundamentar, pois, se assim for, estará banindo a interpretação histórica. “Ela deve, na elaboração da posição prévia, da visão prévia e concepção prévia, assegurar o tema científico a partir das coisas mesmas (HEIDEGGER, 1997, p. 210). O sentido da coisa mesma se manifesta na compreensão e se articula como tal na interpretação, não podendo ser definido como algo a ser julgado.

O discurso, fundamento ontológico-existencial da linguagem, é o articulador da compreensibilidade, achando-se à base de toda interpretação. Heidegger chama de totalidade significativa àquilo que se estrutura na articulação do discurso, sendo que essa pode desmembrar-se em significações. O discurso, por isso, é um existencial originário da abertura do ser no mundo, trazendo à totalidade significativa a palavra. A palavra pela palavra, no entanto, não é dotada de significados, podendo ser dada à maneira de um “manual”, podendo estilhaçar o sentido do discurso. No discurso, o *Dasein* se pronuncia, anunciando o seu ser lançado (o dito dos desejos, das perguntas, dos pronunciamentos), que o constitui. A possibilidade existencial, inerente ao discurso, é a escuta. “Escutar é o estar-aberto existencial da pre-sença enquanto ser-com os outros [...]. A pre-sença escuta, porque compreende [...] obedece na escuta à coexistência e a si própria, “pertencente” a essa obediência” (HEIDEGGER, 1997, p. 222). Discurso e escuta se fundam na compreensão,

podendo escutar somente quem já compreendeu.

A estrutura da pré-compreensão, apontada por Heidegger, é derivada da temporalidade³⁰ do *Dasein*, trazendo consigo a questão do círculo hermenêutico ontológico-histórico, ou seja, o que existe de antemão é a relação do homem (em sua facticidade) com o mundo, assim a circularidade da compreensão supera a dicotomia entre o sujeito e o mundo. Tal circularidade não remete à compreensão a um “cerco”, mas à dependência constitutiva entre o todo e as partes, sendo que a compreensão fica impossibilitada pelo método indutivo. Desse modo, confere-lhe um sentido positivo, podendo-se dizer que o método, levado à objetivação científica retira a temporalidade do *Dasein*, transformando o seu ser numa coisa.

O ente em que está em jogo seu próprio ser como ser no mundo possui uma estrutura de círculo ontológico. Deve-se, no entanto, observar que, se do ponto de vista ontológico o “círculo” pertence a um modo de ser do que é simplesmente dado, deve-se evitar caracterizar ontologicamente a presença mediante esse fenômeno (HEIDEGGER, 1997, p. 210-211).

A analítica existencial de Heidegger, ao buscar o sentido do ser, situando-o numa dinâmica temporal e hermenêutica, desbanca integralmente o conceito de verdade do pensamento ocidental, em que “ser verdadeiro e verdade significam: estar de acordo, e isto de duas maneiras: de um lado, a concordância entre uma coisa e o que dela previamente se presume, e, de outro, a conformidade entre o que é significado pela enunciação e a coisa” (HEIDEGGER, 1973, p. 331). O pensamento ocidental preservou a idéia de que a verdade é aquela que se ajusta ao real, sendo possível dominar as coisas pelo olhar do espírito, que capta a essência. Esta noção de relação de conformidade e identidade colocou a verdade como uma qualidade do *logos*, o qual determina se uma proposição é falsa ou verdadeira. “A verdade da coisa significa sempre o acordo da coisa dada com seu conceito essencial, tal como o 'espírito' (a razão) o concebe” (HEIDEGGER, 1973, p. 332). Nas palavras de Heidegger esse pressuposto metafísico negligenciou o ser, ou ainda, ele se tornou uma representação. Torna-se objetivo de sua analítica recuperar a verdade pelo aparecimento do ser que foi esquecido e isto se dará pela verdade, situada nos horizontes ontológicos que iluminam o ser e o revelam. Agora, a verdade é sempre relativa ao *Dasein*. “Todo trabalho e toda a realização, toda ação e toda previsão se

³⁰A temporalidade é um aspecto ontológico (fundante), do *Dasein*, pois ele existe no e para o tempo passado, presente e futuro simultaneamente, uma vez que tem a capacidade de retornar ao vigor de ter sido, vivenciar o presente e se projetar para o futuro. (Heidegger,1997)

mantêm na abertura de um seio do qual o ente se põe propriamente e se torna suscetível de ser expresso naquilo que é e como é” (HEIDEGGER, 1973, p. 334). Daqui em diante, ao contrário do pensamento anterior, o ente é aquilo que se manifesta ser, em sua própria enunciação e não naquela na qual ele deve se manter submetido. Na medida em que a enunciação obedece a tal ordem, ela se conforma ao ente e a verdade originária passa a ter sua morada na abertura e não na preposição. Isto implica dizer que a *Alétheia* (desvelamento) possibilitará ao ser sair de seu esquecimento. A verdade aparece, para Heidegger, como revelação, desvelamento num movimento da subjetividade em direção ao mundo.

A abertura de horizonte, sendo o fundamento da verdade, pressupõe liberdade no sentido do “deixar ser o ente – a saber, como ente que ele é – significa entregar-se ao aberto e à sua abertura, na qual todo ente entra e permanece, e que cada ente traz, por assim dizer, consigo” (HEIDEGGER, 1973, p. 336). A liberdade aparece como a entrega do desvelamento do ente como tal, sendo a verdade liberdade em sua essência.

Isto faz com que a coisa surja tal como é em sua temporalidade e historicidade, não sendo mais a verdade “uma característica de uma proposição conforme, enunciada por um “sujeito” relativamente a um “objeto” e que, então, “vale” não se sabe em que âmbito” (HEIDEGGER, 1973, p. 337).

Ao buscar contribuições na analítica de Heidegger, Hans-Georg Gadamer destaca, em sua teoria sobre hermenêutica, o aspecto problemático da pretensão de se chegar à verdade apenas pelo método.

Toda interpretação correta tem que se proteger contra a arbitrariedade da ocorrência de “felizes idéias” e contra a limitação dos hábitos imperceptíveis do pensar, e orientar sua vista “as coisas mesmas”[...]. Esse deixar-se determinar assim pela própria coisa, evidentemente, não é para o intérprete uma decisão “heróica”, tomada de uma vez por todas, mas verdadeiramente “a tarefa primeira, constante e última”. Pois, o que importa é manter a vista atenta à coisa, através de todos os desvios a que se vê constantemente submetido o intérprete em virtude das idéias que lhe ocorram[...]. A compreensão do que está posto, no texto, consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido (GADAMER, 1997, p. 401-402).

Para o teórico, a compreensão só pode alcançar sua verdadeira possibilidade se as opiniões prévias não são arbitrárias. Daí a importância de que se avalie o

sentido do fenômeno pela sua origem e validade. Essa é a exigência fundamental à radicalização de um procedimento, que se ocupa da compreensão. E isso é colocado por Heidegger, quando em sua descrição fenomenológica aponta a compreensão como o próprio movimento da existência humana.

[...] na construção da pre-sença, não se deve aplicar, de maneira dogmática, uma idéia qualquer de ser e realidade por mais “evidente” que seja. Nem se deve impor à pre-sença “categorias” delineadas por aquela idéia. Ao contrário, as modalidades de acesso e interpretação devem ser escolhidas de modo que esse ente possa mostrar-se em si mesmo e por si mesmo. Elas têm de mostrar a pre-sença em sua cotidianidade mediana, tal como ela é antes de tudo... (HEIDEGGER, 1997, p. 44).

Por conseguinte, a interpretação não se constitui num meio para produzir a compreensão, mas, como tal, adentra no conteúdo do algo que quer ser compreendido (GADAMER, 1997).

Gadamer (1997) enfatiza que a compreensão não se encerra como produto de uma empatia em relação àquele que se pronuncia, mas como determinação, através da situação e do contexto, que completa o sentido da expressão em sua totalidade. Acrescenta que a melhor maneira de se pensar a verdade é pelo jogo lingüístico, ou seja, o jogo de palavras que circunscreve a expressão. Isto, não no sentido de uma compreensão reservada a si mesma, pois, neste contexto, não ocorre liberdade de auto-posseção, ao contrário, na investigação hermenêutica evidencia-se que, para a garantia da verdade, não basta o gênero da certeza, como aquele proporcionado pelos métodos cientificistas. Todavia, isto não significa, de nenhuma forma, uma menor validade em sua legitimação, mas a pretensão de que, na investigação, apareça o significado genuinamente humano.

[...] o fato de que em seu conhecimento, opere também o ser próprio daquele que conhece, designa certamente o limite do “método”, mas não o da ciência. O que a ferramenta do método não alcança tem de ser conseguido e pode realmente sê-lo através de uma disciplina do perguntar e do investigar, que garante a verdade (GADAMER, 1997, p. 402).

Gadamer realça a importância que Heidegger atribui ao constante reprojeter relativo ao conhecimento, movimento este que perfaz o sentido do compreender e do interpretar, pois a grande tarefa da compreensão consiste em não introduzir, direta e acriticamente, as opiniões prévias. A tarefa da hermenêutica se “converte por si mesma num questionamento pautado na coisa, e já se encontra sempre determinada por este” (GADAMER, 1997, p. 405). Essa atitude hermenêutica, segundo Gadamer,

ganha solo firme e fértil, pois o intérprete nunca se entregará à causalidade de suas próprias opiniões, mostrando-se receptivo à alteridade do fenômeno, ou seja, todas as antecipações do projeto serão confirmadas nas próprias coisas. A única “objetividade” aqui, então, é a busca da confirmação que uma opinião prévia obtém através de sua elaboração.

Visto por este ângulo, o conhecimento se pauta na abertura da experiência, que pressupõe que o início da sabedoria é reconhecer que não se sabe. Pressuposto socrático³¹ este, que conduz o participante ao diálogo, possibilitando-lhe ultrapassar suas próprias reservas. A pergunta, que deve conter sentido, abre horizontes ao desconhecido, possibilitando o compreender e o interpretar. Como aponta Gadamer, o questionar e o compreender se entrelaçam, produzindo a verdadeira dimensão da experiência hermenêutica.

Toda essa perspectiva de pensamento, trazida prioritariamente pelas elaborações ontológicas heideggerianas, conduz ao abandono da objetividade técnica, previamente dada, na busca do entendimento do ser, deixando revelar a verdade pela linguagem, pois esta se radica na constituição existencial da abertura da pre-sença.

3.4.4. A linguagem: o pronunciamento do discurso hermenêutico

Se toda compreensão guarda em si a possibilidade de interpretação e estas se dão na comunicação, a linguagem indica, então, sua constituição existencial na presença, sendo o discurso o seu fundamento ontológico–existencial. Para Heidegger, o discurso constitui a articulação da compreensibilidade do ser no mundo, achando-se na base de toda interpretação. “Todo discurso sobre alguma coisa comunica através daquilo sobre o que discorre e sempre possui o caráter de pronunciamento” (HEIDEGGER, 1997, p. 221). E este, como tal, se encontra na linguagem. O homem encontra na linguagem a sua morada, tocando-o na articulação mais íntima de sua pre-sença (HEIDEGGER, 2003). E, por isto, é possível dizer, segundo

³¹Sócrates (470 a.C), filósofo ateniense, tinha como postulado chegar à verdade pelo método maiêutico (o parto da palavra), o qual pressupõe que o tema questionado deve ser deixado vir à luz pelo diálogo, entendendo-se que perguntar é mais difícil que responder e que a pergunta abre o horizonte do outro e marca o processo do compreender (Marcondes, 2004).

Heidegger, que a linguagem fala. Se ela fala, o seu entendimento deve partir de “um dito que se diz genuinamente e não de um dito qualquer, escolhido de qualquer modo” (HEIDEGGER, 2003, p. 12). E, para o entendimento deste dito, é mister lançar mão da própria possibilidade, inerente ao discurso, qual seja, a escuta. “Escutar é o estar aberto existencial da pre-sença como ser-com os outros[...]. O escutar recíproco de um e outro, em que se forma e elabora o ser-com, constitui os modos possíveis de seguir e acompanhar e os modos privativos de não ouvir, resistir, defender-se e fazer frente a” (HEIDEGGER, 1997, p. 222). Aproximar-se do campo fenomenológico (das experiências) do outro consiste em compreender a sua linguagem, a partir do modo pelo qual ele fala, do que ele fala, para que e para quem ele fala, seguindo-o em seu fio condutor e, como intérprete fiel do enunciado, interpelá-lo. E é esta a grandiosidade da educação hermenêutica-existencial, a sua abertura ao encontro com o outro pela linguagem.

Pode-se dizer que a linguagem é o meio pelo qual se realiza o entendimento sobre alguma coisa, ou seja, “o vigor da linguagem é a saga do dizer como mostrante. O seu mostrar não se funda num signo. Todos os signos é que surgem de um mostrar, em cujo âmbito e para o qual os signos podem existir” (HEIDEGGER, 2003, p. 203).

A linguagem, como pronunciamento do discurso, pode se converter num mero “manual” para quem fala e para quem escuta. Isto se dará se as palavras não brotarem de uma totalidade significativa, pois as palavras por si mesmas não são dotadas de significados. “A palavra não escolhe somente um signo para uma significação já definida, como se vai procurar um martelo para pregar um prego ou um alicate para arrancá-lo. Tateia em torno de uma intenção de significar que não se guia por um texto o qual justamente está em vias de escrever” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 75).

O acesso do homem às coisas se dá pela linguagem, constituindo-se num objeto cultural, que vai desempenhar um papel essencial na percepção de outrem e de si mesmo, sendo que, na experiência do diálogo, criar-se-á um terreno comum entre os seres humanos, formando um só tecido, coexistindo eles num mesmo mundo. Nesta experiência, os interlocutores “arrancam”, um do outro, pensamentos que não sabiam possuir, havendo um movimento dual de empréstimo de

pensamentos e de fazer pensar (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 475). Nesse sentido, a verdade do conhecimento surge do diálogo, numa perspectiva de verdade compartilhada e não de apropriação.

Ter linguagem, nesta perspectiva, é “ter um relacionamento com o mundo”, pois ela só tem sua verdadeira existência pelo fato de que é nela que se representa o mundo (GADAMER, 1997). Mundo e linguagem estão imbricados a tal ponto que se pode dizer que um não existe sem o outro, são unos.

A linguagem se manifesta pela arte, pela escrita, pelos gestos, pelo comportamento, pelo silêncio (entre outros) mas só pode executar o seu salto mais alto na fala, pois esta supõe o diálogo, instrumento humano da interação entre os semelhantes. Semelhantes, que assim são pela espécie e pela condição humana, contudo diferenciados em seus significados de mundo, nos quais estão presentes os desafios do encontro, já que, na sua interação pelo diálogo, aparecerão as convergências e divergências de percepção de mundo, que, se não dialogados, soarão como rivalidades. “Na experiência do diálogo, a fala do outro vem tocar em nós nossas significações, e nossa fala vai, como o atestam as respostas, tocar nele suas significações, invadimo-nos um ao outro na medida em que pertencemos ao mesmo mundo cultural...” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 173-174). Essa relação, que se estabelece especialmente pela fala, se apresenta como um verdadeiro empreendimento da comunicação, pois, com o silêncio rompido, é possível revelar “não apenas relações entre termos dados noutra parte, mas, também, os próprios termos dessas relações” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 175). Termos esses que ultrapassam aqueles, ora instituídos, indo em direção aos seus próprios sentidos, dados pela expressão dos interlocutores. Essa situação conduz o discurso a um novo contexto de conhecimento, eximindo o eu e o outro de uma relação de rivalidade, ou seja, falante e ouvinte não detêm poderes exclusivos um sobre o outro, independentemente da situação que cada um ocupa em determinado momento, pois, falar aqui não significa uma atitude ativa e, escutar, uma atitude passiva, nem tampouco ao contrário. Fala e escuta, nesse contexto, são alternadas entre os interlocutores, reencontrando nelas o fundamento do que, naquele momento, se constitui como verdade para aqueles sujeitos. Isto acontece, porque na relação dialógica o eu se transforma no outro e vice-versa, não num sentido de criação de um

espírito único, mas de encontro de concordâncias e discordâncias, que fazem com que cada um conheça mais a si mesmo e ao outro, podendo ajudar-se mutuamente nos obscurecimentos do conhecimento. E ,nesse sentido, “falar não é somente uma iniciativa minha, escutar não é sofrer a iniciativa do outro, e isto porque, em última análise, como sujeitos falantes, continuamos, retomamos um mesmo esforço, mais velho que nós, no qual estamos ambos apoiados, e que é a manifestação, o dever da verdade” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 178).

A fala dialogada conduz os sujeitos a uma relação viva, pois não toma como modelo o enunciado tácito, não tematizado, oferecendo continuamente um sentido novo ao conhecimento. Eis a grandeza da educação que se assenta nestas premissas: descobrir o outro pela sua própria descoberta na relação dialógica.

3.5. Fenomenologia hermenêutica e educação: sobre suas relações

Os pressupostos, até aqui trazidos, caracterizam a hermenêutica como um processo de construção e desconstrução contínuas, em função da historicidade e de particularidades dos seres humanos. Posta desta forma, constitui-se como uma racionalidade diferenciada daquelas que encontram a verdade nos dados empíricos ou na idéia absoluta. Situa sua condução a partir da descrição, compreensão e interpretação do fenômeno tal como se apresenta, à luz da linguagem e do discurso. O conhecimento, nessa perspectiva, tem seu ponto de partida nas relações pré-reflexivas e pré-científicas, possibilitando à educação uma ação pedagógica calcada nos múltiplos contextos históricos e nas suas diferenças individuais e coletivas.

A compreensão, proposta fundante da hermenêutica, propicia à educação uma abertura ao debate de seu próprio fazer e isso implica dizer que cai por terra a prevalência do cientificismo, da normatividade técnica, ampliando, a perspectiva do(s) sentido(s) educativo(s). A idéia de sentidos educativos demarca a impossibilidade da utilização de um método rígido, que conduza a um único caminho para o conhecimento, pois tem em sua estrutura um horizonte ilimitado, não objetivável e intransponível de interpretação, que é dado pela linguagem. Tal idéia reconduz a educação à descoberta de sua vulnerabilidade, pois está sempre exposta aos riscos

de falhas e erros e, assim como o aluno, está sempre em posição de construção e reconstrução. E é esta a arte da hermenêutica, como coloca Heidegger, compreender e tornar compreensível algo ou alguém, produzindo autocrítica, a partir da relação dialógica, tendo à mão que todo conhecimento é suscetível de modificação.

Neste ponto de discussão teórica, pode-se retomar aqueles aspectos elucidados pelos jovens participantes da pesquisa, no capítulo II, quando trouxeram como **invariante**, o diálogo como aspecto fundamental de uma metodologia preventiva ao abuso de drogas.

A escola, a universidade é uma referência para o jovem, seu grupo está ali, a maior parte dos seus amigos, os professores e até os funcionários que são gente boa. No entanto se este local não te respeita com seus valores, com sua individualidade, com sua realidade, então você não bota fé e ela acaba não sendo referência, sabe como? Não adianta impor, tem que dialogar, conversar. Igual vir com prevenção, assunto de droga, achando que vocês são os “fodões” e não escutar a gente, vocês não vão conseguir nada. Vocês são espertos, vocês sabem chegar, por isto que o pessoal gosta de participar”. Vocês vão chegando sem nenhuma verdade, sem nenhuma imposição, vão perguntando o que a gente pensa e aos poucos a gente vai entendendo de uma outra forma aquilo que a gente pensava que era certo. A gente mesmo vai construindo outra forma de pensar. Isto é bacana! Esta forma de trabalhar é legal” (D.R, 20 anos, Aluno 1º Período do Curso de Administração, 08/06/2006).

A educação hermenêutica se pauta na necessidade da ruptura da regularidade lógica, do previsível, do objetivamente mensurável, para se voltar ao entendimento do ser como abertura e, sendo assim, das possibilidades contínuas. Aberta aos horizontes intransponíveis, não se propõe, pela autocompreensão, apreender todos os dados, relativos ao processo educativo, numa pretensão de atingir a transparência da totalidade da realidade, pois tem, de antemão, que o desconhecido nem sempre é totalmente revelado.

O educando, visto como pessoa que é, deixa de ser o “outro objetivado”³², submetido a uma relação subjetiva (relativo a pessoas), ou objetiva (imposições técnicas) de poder, para atingir sua plenitude humana pela sua própria experiência. Experiência esta circunscrita nos acontecimentos do existir humano e, por isso,

³²Grifo meu, entendendo que o eu se tornou coisa pela concepção do outro, mas não que de fato um dia o eu pudesse ser uma coisa.

inviáveis a estruturas idealísticas ou objetivamente dadas, pois, posta desta forma, significaria o esmagamento da constitutividade histórica dos sujeitos.

Contrariamente ao método técnico-cientificista (que tem sua ênfase na objetividade lógica), a hermenêutica da educação compreende que somente a partir de uma concepção oposta de mundo, a partir do diálogo, é que se tem a possibilidade de ultrapassagem dos preconceitos pessoais, possibilidade tal, capaz de transformar a si e ao outro. Como coloca Gadamer (1997), onde há um diálogo bem sucedido algo ficou e fica em nós que nos transforma, pois compreender é viver na linguagem.

O diálogo pedagógico é o “instrumento” mais original da ação educativa, pois é nele que se realiza a humanidade dos homens e a transformação, também, do conhecimento. Nele, é possível compreender o(s) sentido(s) das palavras, que neste contexto não são meramente dadas, mas são uma experiência de linguagem, “que nos toca na articulação mais íntima de nossa presença” (HEIDEGGER, 2003, p. 122). O diálogo (o falar e o escutar) e sua unidade, como coloca Heidegger (1997), é o portador de nossa existência (*Dasein*), pois desvela o ser e configura possibilidades. Visto pelo ato educativo, o diálogo não se constitui num procedimento metodológico, mas na própria essência do educar, tendo, como premissas, que os interlocutores não ocupam sobreposições e que, ao diálogo, é inerente o processo incessante do perguntar e responder. O perguntar demarca a investigação que se renova a cada modo de dizer, declara a relatividade do processo de conhecer e o reconhecimento da finitude humana. O responder revela a possibilidade de reflexão, elaborações mentais, pessoais e técnicas, a capacidade de apreensão, a construção e reconstrução humanas. Essa abertura de horizontes possibilita à educação trazer à tona a polissemia dos discursos, criando um espaço de compreensão entre educadores e educandos.

No diálogo, é estabelecida a possibilidade de uma aprendizagem humana e humanizante, que é sempre embebida da cultura, diferentemente do adestramento de comportamento ou treinamento de habilidades, os quais esperam, apenas, a reprodução de conhecimentos de maneira neutra.

Por esse viés, a educação fenomenológica hermenêutica se constitui numa forma de intervenção no mundo, entendendo que a premissa do educar aponta para o

aprendizado dos sentidos múltiplos da existência, situada nas suas relações sociais, culturais, econômicas, ideológicas, políticas e outras (FREIRE, 1996). Essa aprendizagem significativa propõe aprender a pensar, tendo, como objetivo, a busca da verdade, porém de uma verdade cujo desvelamento nunca é total e que possui múltiplas manifestações (REZENDE, 1990, p. 34-44). Tal exercício se propõe por uma perspectiva dialética, já que buscará estabelecer relações significativas, as mais variadas, entre os sentidos e o interior da estrutura do conhecimento, fazendo-se polissêmico. Esta polissemia encontra seu fundamento na cultura e no processo histórico da humanidade, reafirmando a fenomenologia a mútua implicação do homem e mundo ou homem e cultura, vendo-os como unos. Entendida desta forma, a fenomenologia da educação caracteriza as questões educacionais numa dimensão do mundo ou da cultura.

Merleau-Ponty (1994) insiste em caracterizar a existência como palavra vivida, sendo a cultura a sua manifestação e a linguagem, a sua expressão. Tem-se que a existência é cultura vivida, expressa pela palavra, que possui naquela e nesta vários sentidos. Partindo desta idéia, a fenomenologia pressupõe que a existência se constitui, como fato originário e primário que é, na infra-estrutura que sustenta a estrutura, ou seja, a cultura: forma concreta da existência, e a supra-estrutura, a linguagem em todas as suas formas que, por sua vez, exprime a infra-estrutura existencial (REZENDE, 1990, p. 17-33). A educação fenomenológica, situada nos contextos cultural e histórico aos quais se expõe, busca atentar-se aos acontecimentos passados e presentes, numa tentativa de compreensão da cultura produzida e de uma participação, mais significativa, na história cultural dos acontecimentos futuros.

Tendo-se como perspectiva a educação como aprendizagem da cultura, uma de suas dimensões primordiais é a crítica ideológica. Ao propor a redução - o retorno às próprias coisas -, o chamamento de Husserl é o de uma reflexão radical dos fundamentos ideológicos do mundo, que descaracterizam o sentido existencial. Reconhecendo os múltiplos sentidos do símbolo, a fenomenologia acredita em outros sentidos, além daqueles já dados, que podem ser encontrados pelo homem, acreditando na possibilidade da transformação.

A intencionalidade da consciência, marco diferenciador da fenomenologia,

resulta para a educação em pensá-la numa relação intencional e dialética entre a consciência e o mundo, na historicidade do pensamento, na ambigüidade do conhecimento e, portanto, na impossibilidade de uma evidência absoluta. Tem-se como pressuposto que a consciência não é simplesmente interior e nem apenas individual, já que é dada no social. E isso conduz à idéia de que a consciência não é apenas dado ou fato, mas, antes pelo contrário, possibilidade, um constante porvir. A consciência, como enfatiza Freire (1999), se torna possibilidade de conscientização e a educação se constitui na importante via de transformação das consciências de ingênuas para críticas. Tomando-se o conceito de conscientização, tem-se que “é o ato ou efeito de tomar consciência, ter noção ou idéia de algo, alertar, dar ciência sobre, tornar-se ciente (FERREIRA, 2004). Para Freire a conscientização se constitui num teste da realidade, pois quanto mais se torna maior a consciência, mais possibilidade há de desvelamento da realidade e mais se penetra na essência fenomênica do objeto de análise. Pensando assim, a conscientização somente pode existir dentro da práxis, ou seja, na ação-reflexão, sendo esta a unidade dialética para a transformação do mundo.

Por este ângulo percorrido sobre a educação e a hermenêutica, cabe investigar se a aplicação da abordagem fenomenológica hermenêutica em educação pode se fazer válida, no contexto da prevenção do crescente abuso de drogas, entre universitários.

Capítulo IV

Fenomenologia hermenêutica : possibilidades de uma práxis preventiva ao uso indevido de drogas por universitários

A experiência hermenêutica tem sua própria consequência, a de ouvir sem extraviar-se. Tampouco a ela as coisas se apresentam sem um certo esforço, e também esse esforço consiste “em ser negativo contra si mesmo”. Aquele que procura compreender um texto (um fenômeno) tem também que manter à distância alguma coisa, ou seja, tudo o que se faz valer como expectativa de sentido a partir dos próprios preconceitos [...] (GADAMER, 1997, p. 674).

Uma das principais contribuições da fenomenologia à educação é a perspectiva de descrição do mundo-vida ou seja, da realidade vivida. Sendo esse o ponto central de sua análise, traz consigo, como imperativo, a existência humana em sua complexidade de horizontes, constituindo-se na estrutura do conhecimento.

A fenomenologia, ao postular que a existência humana se relaciona à complexidade de horizontes, entende que o homem estabelece relações com o mundo em vários aspectos, ou seja, com os objetos, com os outros e com ele próprio. Por ser o homem diferenciado dos animais, não apenas está no mundo, mas com o mundo, não apenas tem vida como outros seres, mas existe. Ser no mundo em suas relações é o que possibilita ao homem a sua abertura à realidade.

A diversidade de possibilidades de escolhas, diante do existir no mundo, revela desafios que colocam o homem, o tempo todo, diante de sua própria liberdade de ser. Com isso ele está em constante busca de respostas para suas questões existenciais. Tal busca é incessante, porque, sendo o homem um contínuo vir-a-ser, ele transcende o viver, para atingir o existir. Isto significa que o que o liberta é justamente a sua condição de discernir entre uma coisa e outra, entre os dados da realidade e a sua verdade particular (HEIDEGGER, 2003).

Transcender caracteriza a possibilidade de o homem ir além do dado imediato, das condições pré-estabelecidas e, a partir daí, construir a sua própria verdade. Esta verdade particular, por sua vez, é construída por meio do diálogo e da participação do ser em suas relações sociais, pois a vida em comum é propriedade dos seres humanos. Como atesta Heidegger (2003), existir é estar em solicitude com os outros.

Diante da condição de existente, é possível, também, que o homem se perceba finito, descobrindo-se um ser no tempo. A noção de temporalidade lhe fornece a possibilidade de atingir o passado, de reconhecer o presente e de descobrir o amanhã. A capacidade de discernimento e transcendência, que situa o homem no tempo, caracteriza-o como um ser cultural, libertando-o da característica unidimensional e chamando-o à construção de um significado individual de sua existência. Esta possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo incorpora o existir de forma crítica e livre, diferentemente do simples viver. O existente, por meio de sua liberdade existencial, ultrapassa a consciência ingênua

(irreflexiva), para atingir a consciência reflexivo-crítica, como propõe Freire (1999), podendo com isso criar várias possibilidades de escolhas diante de seu existir.

Nas suas várias obras, Paulo Freire não se cansou de afirmar que, se o processo educativo não respeita a capacidade humana de transformação da consciência de ingênua para crítica, ela se transforma numa consciência hospedeira, ou seja, o homem pode ter a consciência dos objetos, mas não tê-los dentro de si. Com relação ao educador, Freire (1999) coloca que sua ação não deve ser infundida no sentido da doação, da entrega do saber, mas orientar-se pela profunda crença do poder criador dos homens. Assim, tem-se que:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir-se entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo (FREIRE, 1999, p. 30).

Partindo desse pressuposto, a integração do homem ao seu contexto, caracterizada pela sua relação com o mundo, o situa no tempo e no espaço, o humaniza e o enraíza em seus valores. Essa situação, diferenciada da mera acomodação e do ajustamento acríticos, é aperfeiçoada à medida que a consciência se torna crítica. Tal criticidade somente se torna possível, a partir do uso da liberdade. Se esta é suprimida, torna-se o ser apenas adaptado ao dado, restringindo a sua capacidade de posicionar-se e responder por suas escolhas. O responder por suas decisões é que coloca o homem numa situação de responsabilidade diante de seu existir, integrando-o à sua própria realidade. O homem, que escolhe e que consegue se adaptar às situações e, ao mesmo tempo, transformar sua realidade, torna-se sujeito de suas ações. Ao contrário, a mera adaptação transforma o homem num ente passivo, incapaz de alterar sua realidade, minimizando as suas possibilidades de escolhas.

Freire (1998) lembra que foi por meio de um processo histórico da sociedade, de fatos novos e tentativas de mudanças de atuação do homem no mundo que a sociedade teve que se abrir. A transição da sociedade de uma época para outra tem exigido, pela rapidez e flexibilidade que a caracterizam, a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível. A exigência é a de que o homem seja cada vez menos instintivo em suas opções de vida. A educação, por isso, é o

instrumento mais valioso a que o homem deve ter acesso, pois, por meio dela, ele poderá abrir seus horizontes para o leque de possibilidades diante de sua existência, exercitando a plenitude de sua liberdade. Nesse sentido, a educação, da qual se trata aqui, não é a educação hospedeira ou bancária, como salienta Freire, mas sim a educação transformadora, a educação que transforma o homem e o mundo através do diálogo.

Uma **invariante** que apareceu nos depoimentos dos alunos entrevistados diz respeito justamente a essa questão. Foi quando eles afirmaram que seria fundamental, no desenvolvimento das atividades preventivas, uma comunicação aberta, próxima à sua realidade, sem preconceitos e, principalmente, não impositiva, já que sentiam aversão a este tipo de abordagem. Afirmaram que a transformação de uma consciência acrítica para crítica só se pode dar pelo exercício do diálogo e da liberdade de expressão. Tal proposta metodológica aponta para uma ação educativa participativa diante da prevenção. Porém, por outro lado, os entrevistados apontaram, também, que a universidade não deve se esquivar de advertências orais ou escritas para os indivíduos que, em casos de consumo de drogas no espaço da escola, interfiram no bem estar da coletividade. A percepção dos professores participantes também convergiu para esse tipo de posicionamento, o que pode ser observado nos depoimentos selecionados.

Acho que o contato próximo, sem preconceitos, sem pedantismo favorece o trabalho. Falar a linguagem do aluno, levar atividades diferentes, pois aquelas palestras enfadonhas não funcionam, tem que dialogar para conscientizar. Este tem sido o caminho de vocês e eu aplaudo isto de pé, vocês cativam o aluno porque os escutam e são dinâmicos. O diálogo é a marca deste trabalho árduo de prevenção e eu, como professor, acredito é nisto. Educar conscientizando, não há outra forma”. Claro que há casos em que o aluno abusa do espaço acadêmico, seja pelas drogas lícitas ou ilícitas e, às vezes, a gente tem que ser duro com o camarada para ele se situar e respeitar o ambiente acadêmico. Também, nestes casos não tem como abordar o sujeito ali na hora, você reprime e mostra o limite devido a atitude e depois que passar o efeito conversa para ver se ajuda o cara” (A.M., Prof. e Coordenador Curso Comércio Exterior, 24/05/2006)

Na minha opinião, informar e/ou conscientizar a partir do autoritarismo, de uma linguagem do tipo impositiva, sem criar aquele clima de proximidade com os alunos não funciona. A gente não adere, sabe como? Acho que é porque a gente nasce para ser livre, o ser humano não gosta que o outro imponha sobre ele, principalmente o jovem que busca construir seus referenciais próprios. Se você chega com abertura, escutando o que ele pensa aí é diferente, parece que você até ganha o sujeito e eu falo assim porque isto acontece na minha vida, em casa, na escola, no trabalho. O diálogo acho eu que é fundamental na relação das pessoas e, no ensino, é mais importante ainda. Aquela festa “Rave” que vocês fizeram, o pessoal da CAMT fez, e que choveu de gente para participar acho que atendeu bem aos alunos por isto, porque vocês saíram do tradicional, a linguagem era própria dos jovens, vocês escutaram primeiro tudo que a gente pensava e foram construindo os conceitos novos em cima daquilo que a gente achava, vocês respeitavam aquilo que era individual e que era do grupo. Sei que quem não fez inscrição pediu para repetir a oficina, eu já participei de outras atividades de oficina também e vou porque vocês conversam. É assim que se fala, né? Oficina? Pois é, diálogo, eu acho que diálogo é tudo”. Mas também acho que se os alunos abusarem de drogas dentro da universidade e atrapalharem a harmonia social eles devem ser repreendidos, entendeu? (D.R., 20 anos, Aluno 1º Período do Curso Administração , 08/06/2006).

A invariante dos depoimentos apontou para o fato de que o diálogo possibilita o exercício da liberdade, à medida que amplia o poder de captação e de responder às sugestões, nas relações com outros homens e com o mundo. Os entrevistados não perderam de vista o censo de autoridade e o cumprimento de dever que os indivíduos

tenham que ter uns para com os outros, no ambiente coletivo, principalmente se tratando de abuso dentro do espaço acadêmico, porém atestaram a intervenção educativa como meta principal da ação preventiva.

Nos casos de repreensão ao aluno abusador, a instituição pesquisada, por meio de seus gestores administrativos, avalia o caso e adverte o aluno sobre as conseqüências do seu ato. Quando acontecem tais situações, se o contexto permitir, o aluno é encaminhado à CAMT, pelos coordenadores de curso e pedagogas, para uma abordagem educativa, que visa sensibilizá-lo a uma mudança de atitude. Os gestores, também, nunca deixam de fazer uma abordagem educativa com os alunos, antes do encaminhamento para a CAMT.

A abordagem educativa dialogada tem conquistado um lugar de aceitação por parte do público universitário, o que pode ser constatado no depoimento do aluno D.R, quando considerou este tipo de posicionamento se reportando à “ festa rave”³³ – oficina realizada pela equipe da CAMT na instituição pesquisada. A invariante, trazida pelos entrevistados, demarcou a importância dada à escuta, à valorização do mundo-vida dos sujeitos, à construção/ reconstrução de novos valores e o respeito à realidade concreta individual e coletiva.

A simulação da “festa rave”, à qual o aluno D.R se referiu no depoimento anterior, trata-se de uma oficina preventiva que tinha por objetivo sensibilizar e conscientizar os alunos a respeito dos cuidados com a saúde, bem como os problemas decorrentes do uso de ecstasy³⁴ e outras drogas sintéticas, assim como o

³³ Apêndice VIII (p. 245): fotos de uma oficina preventiva, intitulada “Festa Rave”, realizada com os universitários em Semana de Mostra de Conhecimentos, na instituição pesquisada, em novembro de 2006.

As chamadas “festas raves” (do inglês= delírio, fúria, destraviar, festa loca e animada) foram criadas em Londres, em 1960, pelos caribenhos, caracterizando-se por serem festas que duram mais de 12 horas e por serem feitas em locais de contato com a natureza. Estas festas são movidas a músicas eletrônicas como “techno”, trance e “house”. Muitos jovens utilizam drogas para conseguirem acompanhar o evento durante horas ou mesmo dias. É comum o uso do “ecstasy”, dados os seus efeitos estimulantes no sistema nervoso central. Não se pretende dizer, com isto, que todas as pessoas que participam de tais festas usam tais drogas ou que em todas elas as drogas estejam presentes. (pt.wikipedia.org/wiki/rave)

³⁴Ecstasy, Adam, X, E – nomes pelos quais “é conhecida a substância química MDMA (metileno-dioximetamfetamina) que surgiu num laboratório alemão, em 1913, como supressor do apetite. Apresenta-se sob a forma de um comprimido ou “pastilha”, geralmente com um símbolo gravado. Ocasionalmente, pode aparecer também em pó. O seu uso inicial, ligado ao tratamento psiquiátrico, demonstrou que as alterações do estado de consciência experienciadas não eram facilmente controladas. O ecstasy passou a ser considerado uma droga poderosa e perigosa e o seu uso terapêutico proibido” (HENRIQUES, 2003, p. 5-6). Esta droga possui efeito estimulante do sistema nervoso central, provocando euforia, excitação, inquietação, aumento da atividade física e mental,

consumo abusivo de álcool, muito comum nestes tipos de festas. Estas oficinas são realizadas pela equipe inter e multidisciplinar da CAMT, promovendo discussões com o objetivo de conscientizar, criticamente, os jovens universitários sobre o consumo de tais substâncias. Cria-se um ambiente decorado, aproximando-o do próprio estilo da “rave”, com os recursos que lhe são próprios: som controlado por um “Dj”³⁵, fumaça de gelo seco, jogos de luzes, almofadas pelo chão, etc. Serve-se água para beber, todos dançam, se integram e, depois de algum tempo, desligando-se o som, inicia-se o diálogo com os alunos e professores solicitantes da atividade, sobre o contexto do consumo de drogas e cuidados com a saúde. Parte-se, sempre, de uma pergunta desencadeadora, para que o grupo tenha interesse de comentar, perguntar e responder. As perguntas, feitas pela equipe, para desinibir e iniciar o diálogo, caso o grupo permaneça em silêncio, são do tipo: quem já participou de uma festa “rave”?, como foi tal experiência?, quem nunca participou de uma festa desse tipo, como a imagina, o que já se ouviu falar sobre? etc.

Os membros do grupo participam, conversando entre si, contando experiências, tirando dúvidas e, inclusive, alguns alunos, ao final da oficina, expressam, em particular, sobre suas dúvidas pessoais e interesse de orientações para si ou para algum familiar. Obviamente, não são todos os jovens que chegam a esse nível de interação com o processo em apenas uma oficina ou mesmo em várias, pois o envolvimento dependerá, também, do interesse, abertura e aceitação pessoais. Todas as atividades preventivas, realizadas pela equipe da CAMT, giram em torno dessa metodologia que busca a aproximação existencial com o público e, em seguida, um espaço para reflexão, tendo-se o cuidado de se praticar a *epoché*.

Este tipo de metodologia, utilizada para desenvolver atividades preventivas, busca partir daquilo que Husserl nomeou de intuição: coloca-se em evidência o sentido (*eidós* – essência) das coisas, já que a existência factual das coisas remete à

mas, algum tempo depois, pode também ocasionar irritação e insônia. Pode causar sensação de maior auto-confiança, bem-estar, alegria, leveza e conseqüente diminuição da sensação de medo, porém as reações desagradáveis incluem medo, ansiedade e dificuldade de concentração, comportamento psicótico como alucinações (percepção sem objeto) visuais e auditivas, e bruxismo (ranger dos dentes) (KAPLAN, 1999).

³⁵ Disc jockey (DJ ou dee jay) é um artista profissional que seleciona e roda as mais diferentes composições musicais, previamente gravadas, para um público alvo, trabalhando seu conteúdo e diversificando seu trabalho em pistas de dança, clubes, boates, etc. O termo foi primeiramente utilizado para descrever anunciantes de rádio que introduziam e tocavam discos de gramofone. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/DJ>, acesso 18 de mar.2007)

constatação de seu sentido(s) próprio(s), sendo, nesse sentido, onde se pretende chegar. Por meio do diálogo com os alunos, vão se conhecendo os seus “mundos-vida” que são descritos de maneira intuitiva: como pensam, quais significados e valores atribuem à vida, às suas experiências, à prevenção, ao consumo de drogas e à sua saúde como um todo. Depois disso, as intervenções, realizadas pela equipe, se movimentam em direção à redução, ou seja, à passagem do objeto à sua essência, buscando pela suspensão de valores chegar a uma consciência reflexiva sobre as essências dos objetos e sobre a essência do próprio sujeito – sua atuação no mundo e sua relação com tais objetos. Desse esforço da redução, na intervenção preventiva, busca-se atingir o que Husserl nomeou como ideação, que consiste na contemplação da essência (*eidós*), constituindo-se num ato de referência ou de significação do próprio sujeito. Não se quer dizer aqui que, com apenas uma participação do aluno em uma oficina, é possível que o sujeito atinja a consciência transcendental – autoconsciência – frente ao fenômeno, até porque os trabalhos preventivos efetivos não se dão pontualmente, mas que tal metodologia pode possibilitar o alcance de tal objetivo. E isso poderá ocorrer no cotidiano da sala de aula, junto aos professores que lidam com o aluno diariamente. O relato abaixo, que se constituiu numa **invariável** da pesquisa, retrata muito bem essa questão.

O professor tem, no mínimo duas horas, com o aluno, então ele observa o comportamento desse aluno e consegue captar algo. A sensibilidade que o professor deve ter é a de perceber o que é necessário apontar num momento ou outro para os alunos, seja de forma coletiva ou individual. Ele apontando algo no dia-a-dia, de forma direta ou indireta, vai conscientizando o aluno para que ele atinja um posicionamento mais amadurecido e autoconsciente. Esta consciência não é construída da noite para o dia, é um processo. Eu tenho exemplo disto aqui no curso de aluno que é usuário, de aluno que é ex-presidiário, eu converso muito com os outros professores sobre isto (A. M., Professor e Coordenador do Curso Comércio Exterior, 24/05/2006).

Pensando por este ângulo, compreender o fenômeno do uso indevido de drogas, pelos universitários, requer, em primeira mão, “retornar-às-coisas-mesmas”, ir à realidade vivida de tal público e, diante dos valores, conceitos e percepções apresentadas, poder avaliar, junto-com-ele, propostas que viabilizem a maior conscientização sobre o uso, trazendo à tona o debate contínuo que envolva os

horizontes próprios ao tema e a tal público. O diálogo se constitui, como já observado, na própria essência do educar, tendo como premissas que os interlocutores não ocupam sobreposições e que a compreensão da polissemia dos discursos propiciam o entendimento do mundo-vida dos sujeitos. Nesta perspectiva, a consciência reflexiva que se espera que os sujeitos envolvidos alcancem não diz respeito a uma resposta pré-determinada que indique o não uso de drogas pelo indivíduo, mas o despertar para um posicionamento pessoal e crítico sobre o seu modo de uso passado, atual ou futuro, entendendo-se que o participante possa levar para um âmbito maior de sua vida as discussões e aprendizagens ali realizadas.

A prevenção ao uso indevido de drogas, alicerçada nos pressupostos da educação fenomenológica hermenêutica, propõe centrar seus esforços, não em prescrições como depósitos, mas em práticas que priorizem a transitividade da consciência, para que os jovens possam se perceber livres, responsáveis, críticos e capazes de fazerem escolhas saudáveis ao longo de suas vidas. Tais práticas se propõem à abertura do encontro com o outro pela linguagem, buscando conhecer a polissemia, trazida pelo fenômeno, que encontra seu fundamento na cultura e no processo histórico da humanidade, reafirmando a mútua implicação entre o homem e o mundo.

A prevenção será vista de forma contextualizada, levando-se em consideração as questões multifatoriais que o uso da droga carrega consigo, porém sem a pretensão de abarcar a totalidade do fenômeno, visto que sempre haverá mais sentidos a serem desvelados. Concebe-se que o significado do uso, trazido pelos sujeitos, contribuirá para o entendimento, cada vez mais crítico e amadurecido, do lugar que a droga ocupa ou ocupará em suas vidas, assim como propiciará aos educadores pensar em intervenções, que sejam mais adequadas. Compreender o fenômeno (um comportamento), deste ponto de vista, consiste em trazer as dimensões subjetiva e intencional, arraigadas à existência humana, à luz de tal análise.

Um programa de prevenção, fundamentado pela abordagem fenomenológica-hermenêutica em educação, situará sua condução a partir da descrição, compreensão e interpretação do fenômeno, tal como se apresenta, à luz da linguagem e do discurso. O conhecimento do fenômeno do uso da droga, nessa

perspectiva, tem seu ponto de partida nas relações pré-reflexivas e pré-científicas, possibilitando à educação uma ação pedagógica, calcada nos múltiplos contextos históricos e nas diferenças individuais e coletivas, pois a estrutura da realidade, para a fenomenologia, se constitui no fluxo multiforme da vida intencional.

Capítulo V

Matizes da prevenção ao uso indevido de drogas

Percebo a importância de ações que possam prevenir o abuso de drogas pelos alunos, pois é visto que a cada ano que passa o pessoal (alunos) tem usado mais e, principalmente, dentro da faculdade, mas o pessoal (educadores) tem que sair do discurso careta, do convencional, daquela coisa de dizer que droga mata, que não é legal, que é contra a lei, droga faz aquilo e aquilo outro. Só falam do mal, entende? Não é deixar de trazer informações científicas, mas é o jeito de fazer que deve ser mudado. Acho que deve fazer o aluno sair dali acreditando que ele é a pessoa mais responsável por tudo isto que ele tá vivendo, não adianta impor, nada vai acontecer de bom para o indivíduo pelo autoritarismo, ele não vai mudar se a “ficha não cair” (F.M, 21anos, Aluno 2º Período do Curso de Comércio Exterior, 09/06/2006).

A palavra prevenir origina-se do latim, *praevenire*, que “significa ato ou efeito de prevenir, vir antes, tomar a dianteira, dispor com antecipação, dispor de maneira que evite algum dano, ou mal” (FERREIRA, 2004). O ato preventivo significa a adoção de medidas que possam evitar a ocorrência de um fato; de conseqüências não desejáveis. No caso do uso indevido das drogas, essas conseqüências seriam relativas às questões biopsicossociais danosas à vida do sujeito. Todavia, entender-se-á que, principalmente, em se tratando da perspectiva teórica adotada neste trabalho – fenomenológica hermenêutica – , a idéia de prevenção cunhada é a de possibilitar, com antecipação aos danos causados pelo uso indevido de drogas, a conscientização dos sujeitos em relação a tal uso, por meio de intervenções participativas e informativas, e não a pré-determinação de suas escolhas pessoais. Dessa forma, a prevenção pretende anteceder ao fato do uso abusivo pelos sujeitos, mas não pré-determinar a opção individual, já que ela é relativa aos modos de vida de cada um. Lembrar-se-á, ainda, que a educação fenomenológica hermenêutica prima não pelo estabelecimento de verdades, mas pela construção de conceitos e valores, fundados no diálogo e no existir concreto dos sujeitos históricos. Nesta perspectiva, as intervenções preventivas, ao pretender atingir uma consciência reflexiva dos sujeitos sobre o uso ou não de drogas não são relativas ao que se julgue correto escolher, mas àquilo que o indivíduo perceba, criticamente, como produtivo para sua própria vida.

Muitas foram as modalidades de prevenção que surgiram ao longo do tempo, devido à explosão do uso de drogas, principalmente a partir de meados da década de 1970.

A legislação brasileira de combate aos tóxicos, reconhecendo a necessidade de tratar as drogas não somente como um problema legal, mas, também, social, já em 21/10/76, regulamentou a lei nº 6.368, que em seu artigo 5º determinava que nos programas de formação de professores deveriam ser incluídos temas referentes às drogas que provocassem dependência física e/ou psíquica. No parágrafo único do mesmo artigo, constava, também, que os programas de ciências naturais, que integram o currículo do ensino fundamental, deveriam conter, obrigatoriamente, pontos que visassem esclarecer os efeitos dessas substâncias entorpecentes. Na realidade, nem um nem outro nunca foi nem é, a rigor, cumprido.

Em contrapartida, surgiram, a partir da regulamentação legal, modelos de prevenção que nem sempre estavam, ou não estão, assentados em premissas éticas, que visassem à formação cidadã da criança ou do jovem, entendendo tal formação como:

[...] aquela que reforça o elo entre cidadania e ação política. Ou seja, tira o indivíduo da atuação passiva e o faz participar ativamente de sua responsabilidade política, assumindo o fato de ser co-participante no governo. Efetivar essa participação na vida pública, implica uma igualdade dos indivíduos em relação ao saber e à formação, isto é, permitir ao indivíduo, como governado, ter conhecimento de seus direitos e deveres e que forneça subsídios para assumir sua posição de governante potência (GONCALVES, 1994, p. 10).

A concepção de que existe oposição entre ser livre e ser ético se sustenta no legalismo , ou seja, na teoria de que a moralidade se faz apenas pela obediência à lei, impingida de fora, favorecendo uma vivência empobrecida do ideal moral já que não se leva em consideração a mentalidade com que o sujeito opera para concordar ou discordar com a lei (LUIJPEN, 1978, p. 184-243). Este pressuposto sustenta uma educação que apela para o medo das conseqüências da não observância da lei. Afasta-se, desse modo, da proposta de formação cidadã, uma vez que nega a possibilidade de educar sujeitos para a liberdade de atuações críticas, conscientes e responsáveis no mundo. Não se propõe dizer que a lei não seja necessária, mas que a educação, baseada neste princípio, impede a formação crítica.

A incredibilidade, nesse tipo de abordagem, pode ser percebida na **invariante** que apareceu nos depoimentos dos alunos participantes da pesquisa.

Percebo a importância de ações que possam prevenir o abuso de drogas pelos alunos, pois é visto que a cada ano que passa o pessoal tem usado mais e, principalmente, dentro da faculdade, mas o pessoal (educadores) tem que sair do discurso careta, do convencional, daquela coisa de dizer que droga mata, que não é legal, que é contra a lei, droga faz aquilo e aquilo outro. Só falam do mal, entende? Não é deixar de trazer informações científicas, mas é o jeito de fazer que deve ser mudado. Acho que deve fazer o aluno sair dali acreditando que ele é a pessoa mais responsável por tudo isto que ele tá vivendo, não adianta impor, nada vai acontecer de bom para o indivíduo pelo autoritarismo, ele não vai mudar se a "ficha" dele não cair" (F.M, 21anos, Aluno, 2º Período do Curso de Comércio Exterior, 09/06/2006).

Muitas vezes, pode-se acreditar que o jovem não deseja se implicar em suas

experiências ou que tenha uma visão acrítica das questões que o envolve, ou seja, não se propõe a se comprometer com atitudes e valores. Porém, essa crença generalizante pode se tornar tendenciosa, ora minando as possibilidades dele se posicionar, ora afastando-o daqueles que, com ele, poderiam construir ou reconstruir novos valores – os educadores. A maioria dos alunos entrevistados apontou para a importância do próprio jovem se tornar responsável pelos seus atos, assumindo as consequências de suas escolhas, enfocando que, para isso, é fundamental que a mediação educativa favoreça uma abordagem dialógica.

Como observa Freire (1999), educar para a vida pressupõe entender que o sujeito esteja numa aplicação continuamente renovada e jamais concluída de seu poder ser. Por este olhar, a vida ética não consiste meramente na observância cada vez mais exata da lei, mas numa crescente clarividência da consciência e numa realização sempre mais fiel de um ideal.

É notório que as modalidades de prevenção sempre são originadas em interesses ideológicos que sustentam uma determinada sociedade. No caso do Brasil, o paradigma que ampara as políticas e as leis antidrogas³⁶ é o mesmo que deu sustentação ao pensamento científico até a metade do século XX, ou seja, o pensamento determinista, linear, que pressupõe uma lógica funcional de causa e efeitos pré-determinados. Vista por este paradigma, a droga é definida como:

[...] uma matéria-prima vegetal, mineral ou animal, que pode também servir como base para substâncias sintetizadas em laboratórios, da qual se extrai um ou mais princípios ativos. O adicto é o ser humano que se auto-regula dentro de um equilíbrio dinâmico tolerável, mas que, pelo uso contínuo de substâncias ativas externas ao corpo, vai desequilibrando-se e, com isso, têm aumentado as probabilidades de apresentar comportamentos inadequados ao convívio social, bem como de contrair doenças e morrer. O ser humano é, portanto, puro e saudável por princípio, e o que lhe acontece de mau ou ruim é por causa de substâncias externas a ele. Logo, se eliminarmos estas substâncias ou impedirmos o contato, eliminaremos o problema (MEIRELLES, 1998, p. 149).

Meirelles (1998) enfatiza que dentro de uma análise lógica e determinista, as drogas e os usuários são os causadores de todas as consequências danosas. Por isso, estabeleceu-se, no final do século XX, a luta antidrogas³⁷.

³⁶ Como o próprio nome indica, a lei antidrogas está pautada no princípio da repressão

³⁷ Cabe lembrar que a lei 6368/76 foi advogada durante o período do regime militar (1964 – 1985) e o plano político, deste modelo, é marcado pelo autoritarismo e supressão dos direitos constitucionais. Sendo assim, a lei antitóxicos não teria outra perspectiva senão a do combate, a da educação

A repressão, uma primeira concepção de prevenção, foi um mecanismo que não obteve êxito, devido ao seu discurso alarmista e moralista e, principalmente, por destoar da realidade concreta do usuário. Essa concepção originou-se historicamente do modelo jurídico-moral e posteriormente do sanitarista³⁸, que privilegiavam os aspectos legais e aqueles referentes ao perigo do uso das drogas. O usuário era considerado como um infrator ou como vítima de um mal que é a droga. Trata-se de uma visão determinista, que não leva em consideração os fatores socioculturais, psicológicos e biológicos. Sua prioridade é o produto tóxico proibido, assim como os efeitos nocivos sobre o indivíduo, que o consome, e o perigo ao qual a sociedade está exposta (BUCHER, 1991). Tal visão pretende, por meio de uma “pedagogia do terror”, escamotear os efeitos imediatos de prazer, que o usuário de drogas experimenta, e enfatizar os seus efeitos prejudiciais. Porém, tal tática obteve e, ainda, obtém resultados ineficazes. Na realidade, o uso, na maioria dos casos, terá repercussões negativas na vida do indivíduo a médio e longo prazo, o que o impede, muitas vezes, de perceber a dimensão do contexto no qual está se envolvendo, principalmente quando se trata de sujeitos jovens.

No que diz respeito a essa questão, obteve-se, como **invariante** nos depoimentos dos participantes, que a ineficácia deste tipo de abordagem está, principalmente, no fato dela se distanciar das realidades concretas e linguagens dos jovens, promovendo o seu desinteresse e a aversão às atividades, relacionadas ao conteúdo.

proibitiva através de um discurso moralista. Já a lei Antidrogas 11.343, advogada em 08/10/2006, avança em relação à anterior, nesses aspectos, dispensando ao usuário infrator um tratamento diferenciado daquele dado ao traficante, ou seja, no lugar de pena corporal para aquele há o cumprimento de medidas socioeducativas e estabelecendo a implantação de projetos pedagógicos do uso indevido de drogas, nas instituições de ensino público e privado alinhados às diretrizes curriculares nacionais e aos conhecimentos relacionados às drogas. (Lei Antidrogas, 2006)

³⁸Contrário ao modelo sanitarista ortodoxo, ou seja, aquele que considera o uso abusivo de drogas como uma enfermidade contraída ou genética (enfermidade biológica/mental) houve uma outra corrente da reforma sanitária, entendida como um movimento social que, no final da década de 80, foi apresentado à sociedade brasileira como o caminho possível à contextualização das questões de saúde. Assim, a perspectiva atual deste modelo sanitarista para a compreensão do abuso de drogas está situado, não apenas nos fatores de causa e efeitos pré-determinados, mas na contextualização entre homem, droga e meio sociocultural.

Os universitários precisam de informações, mas essas informações não podem ser dadas “encaretando”, tem que ser numa linguagem dos jovens. Mesmo assim, tem que ser uma coisa mais agradável para os jovens, porque a gente vê muitas palestras que os jovens já vão desinteressados, devido à questão autoritária, fechada de quem vai falar, tem que passar de uma forma mais comunicativa, aberta e sem preconceitos (F.C., 19 anos, Aluno 4º Período do Curso de Matemática, 31/05/2006).

A minha visão de educadora, de mãe e, ao mesmo tempo, de quem tem uma visão de justiça é que a gente deve agir com justiça buscando, realmente, desenvolvimento social, mas com justiça social, passa pelo cuidado com a droga, que, inegavelmente, é um malefício que nós temos de trabalhar com ela, não de forma repressiva, que eu sou radicalmente contra. Eu acho que a repressão, ela simplesmente empurra o governo pra debaixo do tapete, ela aumenta o problema, você contorna uma situação momentânea, mas você não vai no cerne do problema. A educação formadora de sujeitos, acredito eu, é o caminho (A.P., Pró-Reitora Acadêmica, 19/10/2006).

A gente ouve muito dos professores que os jovens não querem nada com nada, não querem aprender... Mas eu me pergunto: será que não querem mesmo? Ou será que é a questão da linguagem que a gente utiliza e que não consegue abrir nenhuma porta de entrada porque a gente não tem aderência, não consegue penetrar nesse universo deles para daí desenvolver conhecimento e saberes que a gente entende que são fundamentais. Penso que as abordagens autoritárias não levam a nada, apenas distanciam o jovem do que eles podem conhecer, geram desinteresse antes mesmo deles conhecerem. Como educadora, eu vi algo que eles me sinalizaram e que, de certo modo, eu também compartilho, que deve ter uma análise, uma reflexão necessária. É pensar que a droga pode estar inserida nesse contexto, nessa falta de referencial e aí o olhar sobre esse sujeito muda (C.S., Profª. Curso História, Pedagoga, 31/05/2006).

Tanto os professores, quanto os alunos acreditaram que abordar o conteúdo junto aos jovens seja importante, porém nem sempre a metodologia adotada se faz pertinente, já que, na maioria das vezes, se mostra apelativa e autoritária, sendo este o principal elemento do desinteresse e de aversão dos alunos em relação ao tema.

Outras características da visão repressiva são o combate ao uso de drogas ilícitas e a omissão em relação às drogas lícitas, que, inclusive, são incentivadas ao

consumo pela mídia (como é o caso, ainda hoje, do álcool) e utilizadas, em grande parte, de forma permissiva e abusiva no próprio ambiente familiar (álcool, tabaco e medicamentos). Esta crítica apareceu como **invariante** nos depoimentos dos entrevistados.

A visão moralista do consumo não educa, ao contrário deseduca. Uma visão mais ampla e não preconceituosa é mais interessante, pois assim se inicia, principalmente, pelas drogas lícitas. A tendência de alguns profissionais, acredito eu, é enfatizar as ilícitas e não fazer com que os usuários percebam que as drogas lícitas são tão ou mais graves que as ilícitas (R.D, Prof. Curso Turismo, 08/06/2006).

Já vivi experiências de palestras que o cara chegava botando a banca de "Diga não às drogas", que maconha, cocaína, loló faz isso e aquilo. Acabava que todo mundo queria ver o cara longe, falava-se muito pouco ou nada de álcool e tabaco. Eu se fosse fazer uma palestra de prevenção de droga, eu não faria isso porque não adianta, dá a impressão que é careta. Entendeu? Ah! Eu começaria a falar de tabaco, de álcool e remédios para emagrecer, para dormir e aí vai, pois são as drogas no meu entender que são mais consumidas, principalmente, dentro da nossa própria casa. Não vejo propaganda negativa sobre o álcool, a do tabaco começou tem pouco tempo. Isto é uma hipocrisia!" (S.C, 21 anos, Aluna 5º Período do Curso de Farmácia, 08/06/2006).

As drogas lícitas não são, em sua essência, menos prejudiciais à saúde dos usuários que as ilícitas. A idéia propagada de que os usuários de "drogas mais pesadas" iniciam o uso pela maconha é uma falácia. Na realidade, dados estatísticos³⁹ revelam que o consumo de drogas, pelos jovens, tem seu início, principalmente, pelo álcool e tabaco, substâncias estas nem sempre reconhecidas pelos leigos como drogas. Cabe ressaltar, também, que, atualmente, não se definem as drogas por pesada ou leve, pela sua legalidade ou não, sabendo-se que é a forma de uso de qualquer das substâncias que se caracteriza como leve ou pesada (BUCHER, 1991).

³⁹O IV e V Levantamentos Nacionais sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio de 1997 e 2004, respectivamente, realizado pelo Cebrid – Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas, sob a coordenação da Unifesp – Universidade Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina, revelam o início do consumo pelo álcool numa porcentagem de 70% a 80% (última média: 65,2%) e tabaco de 30% a 40% (última média: 24,9%), com faixa etária média de 12 anos de idade. (CARLINI *et al*, 1997, 2004)

A idéia de que os bons cidadãos não consomem drogas, ou, quando consomem, apenas utilizam as drogas lícitas, aposta numa proposta ideológica de incluídos versus excluídos, ou seja, numa idéia de que os bons cidadãos são aqueles que estão dentro da lei (BUCHER, 1991). A ineficácia dessas ações, na maioria das vezes, desperta os jovens a exercerem a sua liberdade diante do proibido. Se a tendência do adolescente e do jovem é marcar sua auto-afirmação, seu direito de escolha e, com isso, contradizer o “dito”, encontra-se aí um ótimo alibi, para pôr à prova sua liberdade de escolha.

Esses métodos, utilizados pela concepção repressiva, são dotados de estratégias para apelar às emoções dos jovens. Essas variam desde palestras, abordando, de forma exagerada, os malefícios causados pelas drogas, até a apresentação de vídeos com fetos abortados, como consequência do uso da droga. Com relação ao aspecto metodológico, a propagação da AIDS (Síndrome da imunodeficiência adquirida) também serviu de instrumento alarmista, para coibir o uso das drogas, como se o principal fator de risco, para sua contaminação, fosse esse consumo. Evidente que se constitui como mais um fator. Porém, para os usuários que se previnem dos danos associados ao uso, ou se são indiferentes a esses danos, esse discurso passa a ser considerado ultrapassado e infundado, já que se sabe, hoje, que toda a sociedade se constitui em grupo de risco para tal doença (BUCHER, 1992).

Nos tempos da AIDS, estes são particularmente agudos e fazem mudar radicalmente o panorama da questão social das drogas, com repercussões para toda a população, vivendo hoje em situação de risco no seu conjunto (MESQUITA & BASTOS, 1994, p. 71).

Os sucessivos fracassos da prevenção, baseados na repressão, mobilizaram profissionais de várias áreas do conhecimento, entre elas da educação, da saúde, da psicologia, da sociologia, da antropologia, entre outras, a discutirem e proporem uma nova abordagem, acreditando, não nas interdições, mas na responsabilidade individual diante dos fatores de risco, já que o aumento destes não diminuiu diante das proibições.

Também a Lei atual Antidrogas 11.343, sancionada em 23/08/2006, repara vários aspectos da anterior 6368/1976, estabelecendo, em seu artigo terceiro, que o Sistema Nacional Antidrogas – SISNAD – tem por finalidade, além da repressão da

produção não autorizada e do tráfico de drogas, articular e integrar, organizar e coordenar as atividades relacionadas com a prevenção ao uso indevido de drogas, a atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas. Estabelece em seu artigo 18, o qual se refere à prevenção, que esta é uma atividade direcionada à redução dos fatores de vulnerabilidade e risco e à promoção e ao fortalecimento dos fatores de proteção, devendo-se levar, em consideração, vários aspectos, dentre eles: a) o reconhecimento do uso indevido de drogas como fator de interferência na qualidade de vida do indivíduo e na sua relação com a comunidade a qual pertence; b) a adoção de conceitos, objetivos e de fundamentos científicos como forma de orientar as ações dos serviços públicos comunitários; c) a adoção de estratégias preventivas diferenciadas e adequadas às especificidades socioculturais das diversas populações, bem como das diferentes drogas utilizadas; d) o fortalecimento da autonomia e da responsabilidade individual em relação ao uso indevido de drogas; e) o compartilhamento de responsabilidade e a colaboração mútua entre as instituições do setor privado e diversos seguimentos sociais para a inclusão de usuários de drogas, dependentes e respectivos familiares em programas de tratamento. Estabelece, também, a implantação de projetos pedagógicos de prevenção ao uso indevido de drogas, nas instituições de ensino público e privado, alinhados às diretrizes curriculares nacionais e aos conhecimentos, relacionados às drogas, bem como à formação continuada na área da prevenção para professores nos três níveis de ensino (LEI ANTIDROGAS, 11.343/2006).

Vista pelos seus determinantes, a Lei Antidrogas 11.343/2006 dá um novo olhar e trata às questões, relacionadas à prevenção ao uso indevido de drogas, convergindo para as atuais propostas pedagógicas, relacionadas ao assunto. Resta, então, ao poder público fazer valê-la por meio do favorecimento de políticas públicas de educação, saúde e socioculturais, e à sociedade civil cabe tomar conhecimento da mesma, participar dos processos decisórios de sua implementação pelo poder público, reivindicar ao poder público ao seu cumprimento, assim como, contribuir, se for o caso, para sua execução por meio de serviços prestados à comunidade.

Para atender a perspectiva da educação preventiva que leva em consideração a questão do consumo de drogas, situado no contexto social e humano, tem sido discutido, pelos estudiosos do assunto, que o abuso deve ser analisado como um

sintoma, que ocorre em função de vários aspectos: biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, culturais, políticos, entre outros. O uso e o abuso são inseridos numa realidade concreta, focalizando a responsabilidade pessoal e, não apenas, apontando a droga como um produto perigoso (BUCHER, 1991).

Nesse sentido, entende-se que a abordagem preventivo-educativa deva estar assentada em pressupostos, fundamentados nos valores da vida humana, incluindo a capacidade particular de auto-realização do ser humano e sua responsabilidade pessoal. Deve-se levar em consideração a contextualização histórica em que as pessoas estão inseridas, a sociedade e suas nuances, assim como o entendimento da produção das drogas na sociedade. Sob este ângulo é possível dizer que a dimensão ética dessa abordagem é de cunho não-moralista e preconiza a responsabilidade do cidadão em relação a suas escolhas, a sua saúde e ao seu corpo. A proposta é direcionada à conscientização das crianças e jovens, no sentido de conseguir efeitos amplos, duradouros e multiplicadores.

Esse aspecto da importância de programas preventivos, calcados no não-moralismo, na humanização, linguagem apropriada e avaliação de eficácia se destacou como **invariante** nos depoimentos.

Essa idéia de consumo é tão permeada naquilo que ela veicula que as campanhas contra não têm muita validade. Até por causa da contradição existente. Eu penso que o problema dos programas, hoje, é a ausência de avaliação da eficácia, é falar a língua dos jovens, é dar conta de abarcar sujeitos históricos com demandas muito diferentes. A reflexão que faço sobre o PROGRID – Programa Institucional de Redução do Uso Indevido de Drogas, realizado para alunos e funcionários da universidade em estudo - eu faço aos programas de um modo geral. Como é pensar um programa de prevenção, nesse caso específico, que dê conta dessa diversidade? Porque esse é o desafio que as políticas públicas de um modo geral e a educação enfrentam hoje. A questão é como produzir um diálogo de fato, estabelecer a comunicação entre o local e o universal. É como fazer essa ponte. Acho que é esse o desafio do programa e eu vejo que a equipe da CAMT se propõe a exercer esta tarefa, vejo que o programa da Newton é fundamentado nesta idéia (C.S, Profª. Curso História, Pedagoga, 31/05/2006).

A perspectiva que os professores adotam, para que os programas de

prevenção denotem eficácia, pressupõe que o papel dos educadores envolvidos seja o de despertar, no aluno, a consciência crítica, avançando para além das meras informações, com o propósito de se aproximar, cada vez mais, das suas realidades sociais, o que converge para a utilização da abordagem fenomenológica hermenêutica como fundamento de um programa preventivo. Para tanto, é necessária, em primeira mão, uma revisão de valores e atitudes dos educadores para contemplarem a questão de forma mais dialética, participativa, humanizadora e concreta. Mais que uma proposta política, regulamentada por lei, esse tipo de ação preventivo-educativa requer do educador um comportamento ético e social, para sustentar seus objetivos.

5.1 Propostas atuais para a realização de ações preventivas

A proposta mais recente, daquelas utilizadas para o desenvolvimento das ações preventivas, integra três níveis: primário, secundário e terciário. Todos eles visam à adoção de uma atitude responsável do sujeito, diante da possibilidade do consumo de drogas, tendo, como objetivo último, a prevenção ou redução de danos biopsicossociais associados (BUCHER, 1995). Primeiramente, embasado num modelo médico e tradicional, o conceito de prevenção evoluiu para um modelo pedagógico multifatorial, que leva em consideração a interação do sujeito com seu meio.

A prevenção primária pretende atuar, antes que haja o uso da droga. Deve ser iniciada na infância, associada a um quadro mais amplo de educação para a saúde, incluindo cuidados gerais com o corpo e a vida, por exemplo: hábitos de alimentação, higiene, prática de esportes, integração social. “Ela deve contar com o apoio, principalmente dos pais e professores, por serem aqueles de principal convívio diário da maioria das crianças” (BUCHER, 1991, p. 32). Com os jovens e adultos, ela precisa voltar-se à conscientização e à sensibilização diante de sua existência e, em conseqüência, à responsabilidade de suas escolhas, sendo essa proposta a mais necessária na escola, na universidade e no meio familiar, a qual poderá contribuir para a diminuição dos índices de dependência química entre jovens e adultos do futuro. Esse modo de prevenção objetiva impedir um consumo problemático,

fundamentando-se na promoção e na educação em saúde, na informação e em medidas sociais e legais.

Esse tipo de programa tem início com os cuidados pré-natais, adequados à mãe e à criança, os riscos, relacionados ao uso de drogas, pela mãe, durante a gravidez e aleitamento. Propõe-se que ele seja estendido durante o desenvolvimento da criança, atentando-se aos cuidados à saúde e à qualidade de vida. As intervenções deverão prosseguir ao longo da vida escolar, devendo ser dirigidas à integração das crianças e adolescentes às atividades acadêmicas e sociais e a um convívio familiar adequado. Durante esse período, é cada vez mais importante a educação dos pais e professores sobre as realidades do abuso de drogas por adolescentes, seus fatores de risco, sua detecção, prevenção e recursos disponíveis para intervenção (UNDURRAGA, 1997, p.177-188).

A prevenção secundária é um prolongamento da primária. O nível secundário se destina a quem já consumiu alguma droga, mesmo que de forma intermitente, e a preocupação é a de que a dependência não se instale; objetiva reduzir ou eliminar as conseqüências, advindas do consumo impróprio, ou seja, aquele que dá sinais de excessos. O diálogo com o usuário é fundamental, devendo visar intervenções que viabilizem informações e, ao mesmo tempo, questionamentos e reflexões a respeito do significado que ele atribui a tal uso. Esse diálogo poderá vislumbrar outras possibilidades de escolha, evitando, inclusive, outros fatores de risco em que ele possa se envolver, ou seja, fatores legais, sociais, de saúde física e psicológica.

Já a prevenção terciária pressupõe que a dependência química esteja instalada. Consiste em ações que diminuam a prevalência das incapacidades crônicas, numa população, reduzindo ao mínimo as deficiências funcionais consecutivas à doença (BUCHER, 1995).

Atuando antes de um tratamento adequado, ela visa ajudar na formulação de um pedido de ajuda. Durante o tratamento, visa a desdramatização da situação, sem, contudo minimizá-la, ajudando o usuário a não interromper o processo terapêutico. Após o tratamento, visa a uma ação conjunta com uma instituição, especializada em reinserção social (BUCHER, 1991, p. 31).

Deste modo, a prevenção terciária visa a diminuir os danos que o uso possa causar, minimizando os sofrimentos, advindos das limitações impostas às pessoas já dependentes. Incluem-se medidas terapêuticas propriamente ditas e reabilitação.

Se já há sintomas de dependência, a orientação é a de sensibilizar e acompanhar o dependente, para que seja realizado o tratamento, o quanto mais cedo possível.

Não é possível precisar se um usuário esporádico se tornará abusador ou não, assim como não é possível prever se os usuários esporádico e abusador se tornarão dependentes. Inúmeras variáveis influenciam essa questão, ou seja, aspectos socioculturais, biológicos, psicológicos, econômicos etc. A relação que o usuário estabelece com a droga parece ser um determinante importante, para se instalar a dependência. Neste sentido, é muito importante que as pessoas, que estejam dispostas a contribuir com intervenções junto aos usuários, estejam abertas à escuta, para compreenderem o significado do uso, do abuso e da dependência.

No caso do usuário não pretender ou não conseguir interromper o uso das drogas, propõe-se a política de redução de danos, medida de prevenção, que enfatiza a conscientização dos usuários a respeito dos cuidados, que eles devam ter, ao fazer o uso da droga, ou seja, não compartilhar seringas, fazer o uso de preservativos (camisinhas, por exemplo), para evitar a contaminação pelo HIV (Vírus da imunodeficiência humana) e DST (Doenças sexualmente transmissíveis), ou ainda, a substituição de uma droga por outra, para tentar uma redução dos efeitos prejudiciais.

No Brasil, a oferta de prevenção de redução de danos é relativamente dificultada por questões legais. Não existe, ainda, uma lei que permita ou favoreça campanhas de trocas de seringas usadas por seringas descartáveis, ou que possibilite uma campanha de redução de danos, que vise à orientação tanto quanto à substituição de uma droga por outra. Devido à proibição do consumo de drogas ilegais, a substituição é vista, ainda, como forma de incentivo ou permissão de uso, sem considerar, entretanto, que tal não é o objetivo da proposta (BUCHER, 1995). Cabe ressaltar que vários fatores podem influenciar a não realização do tratamento da dependência química, dentre eles, o desinteresse ou o conflito, vivenciado pelo próprio usuário, a falta de condições econômicas, a inexistência de programas sociais públicos, a falta de apoio familiar, o nível de dependência física e psicológica etc.

É importante lembrar que o uso da droga, por alguns adolescentes ou jovens, como experimentação ou rito de passagem, não se constitui em abuso ou

dependência, por ser uma situação ocasional que envolve, por exemplo, apenas a curiosidade ou a necessidade que eles têm de se afirmar perante o grupo ao qual pertencem. Neste sentido, é importante, por parte dos responsáveis, o diálogo aberto e participativo sobre a experiência, assim como as orientações dos riscos do uso contínuo da substância química. Isto quer dizer que a experimentação ou o uso esporádico, situado num contexto sociocultural específico, requerem apenas intervenções educativas de bases dialógicas, não carecendo da necessidade de busca de tratamento. Considera-se que o uso de alguma droga possa acontecer esporadicamente nas vidas de algumas pessoas, sem necessariamente constituir-se em abuso ou dependência, pois estes, sim, são vistos como um uso que acarreta malefícios biopsicossociais aos indivíduos. Por outro lado, nem todo abusador é considerado dependente, apesar de que o abuso se constitua num forte fator de risco à dependência. O dependente necessita consumir a droga, geralmente, de forma mais contínua e em quantidades que costumam ser, gradativamente, maiores, o que impõe, comumente, a busca de tratamento.

No que diz respeito ao nível de prevenção, qualquer que seja, deve-se transmitir mensagens que tenham credibilidade. Discursos alarmistas, repressivos ou de cunho moralista tendem a encobrir realidades, que devem ser conhecidas, para que, de fato, a prevenção seja eficaz.

A Associação Brasileira de Estudos do Álcool e outras Drogas – ABEAD – (1990) estabeleceu as diretrizes para implementação de políticas de prevenção no Brasil, enfatizando que as drogas psicoativas devam ser tratadas como um problema de educação e saúde; a abordagem deve ser ampla tanto para as drogas lícitas quanto para as ilícitas; as políticas devem ser integradas ao contexto social mais geral e baseadas no conhecimento científico sobre o tema; as ações devem respeitar as particularidades históricas, sociais e culturais, a viabilização dos programas depende da participação de toda a sociedade. Entretanto, mesmo buscando atender a essas premissas, as tentativas de programas de prevenção têm apontado uma complexa relação entre os indivíduos e as substâncias psicoativas, tendo as estratégias preventivas eficácia limitada.

O avanço das estratégias de prevenção mostra depender de várias premissas, como as apontadas pela ABEAD. Outrossim, vale pontuar que apenas uma educação

que se preocupa em formar cidadãos conscientes e responsáveis, diante da oferta e consumo de drogas, é que aumentará a possibilidade de sucesso das ações, visto que uma vida saudável requer, entre outros fatores, a implicação dos indivíduos em suas escolhas pessoais e isso pressupõe uma formação, voltada à cidadania. Esse aspecto apresentou-se como **invariante** nos depoimentos dos entrevistados.

O professor que é repassador de conteúdo não se interessa pela formação do aluno como um todo. Você como educador é um formador de cidadão, propicia ao aluno a tomada de responsabilidade de sua própria vida e para isso acontecer é importante conhecer no dia-a-dia as expectativas e o contexto do aluno. Os alunos aparecem na sala com reações que parecem ser reflexos da droga e se o professor trata como rebeldia, descompromisso, ele não está sendo educador. Educador forma cidadão consciente de suas escolhas pela vida”. Acho que a formação cada vez mais crítica é o caminho (J.A., Coordenador e Prof. Curso Farmácia, 25/05/2006).

É no ato da participação consciente e voluntária, em relação à gama dos deveres e direitos cívicos, que o exercício da cidadania se efetivará. E cidadania, de acordo com a Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas de 1948, se funda na idéia de que todos os homens são iguais, perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor e a todos cabem o domínio sobre seu corpo e sua vida, o acesso a um salário para promover a vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer. E mais: o direito de expressar-se livremente, fomentar movimentos sociais, lutar por seus valores. Enfim, o direito de ter uma vida digna de ser homem. Junto a tais direitos, concebe-se que esse homem possui deveres, ou seja, ele próprio deve ser o agente da existência desses direitos já que faz parte do governo. Desse modo, ele precisa trabalhar para conquistar esses direitos. Em vez de mero receptor é, acima de tudo, sujeito daquilo que pode conquistar (COVRE, 1998).

Ao entender a escola como formadora de cidadãos, é pertinente afirmar que os programas de prevenção ao uso de drogas, desenvolvidos por ela, devam se calcar no fornecimento de informações, orientações e encaminhamentos adequados, abrindo-se às escolhas e situações biopsicossociais diversas dos cidadãos. Esta postura de formação, ao invés de mera informação, garantirá o seu caráter educativo e humano, perante as condições particulares, apresentadas por cada indivíduo, bem como a possibilidade de torná-los responsáveis por suas escolhas, que lhes são de

direito. Quando se diz que a ação do homem é livre, para a fenomenologia, tenciona-se afirmar que sua atividade não é um processo determinista, nem uma descarga de forças ou reação. A atividade do homem, no nível próprio de seu ser homem, é a realização do auto-projeto, que é o homem (LUIPJEN, 1978, p.184-243). Como sujeito, o homem é um “eu”, possuidor, em si, de certa autonomia em relação aos processos e forças que agem sobre ele, o que distingue ser de uma coisa e é isso que o torna cidadão. Esta autonomia manifesta-se mais ostensivamente na ação humana, porque o próprio homem é a fonte de seu agir. O eu de onde nasce a ação significa a queda da cadeia dos processos deterministas, sendo o resultado da atividade um significado novo em relação às forças que atuam sobre o homem. Desse modo, o homem, quando atua, não é pré-determinado, é sujeito livre, e como tal, pode ser responsável pelas posições que assume. “Não há, pois jamais determinismo e escolha absoluta; nunca sou coisa e nunca consciência pura” (WAELEHENS *apud* LUIJPEN, 1973, p. 223). O que há de propriamente humano na ação é que ela pode até certo ponto ser exercida pelo próprio homem. Cumpra a ele aludir algo a mais do que o mero influxo da facticidade, porque há a espontaneidade do sujeito, pela qual o significado é sempre novo. “O que define o homem não é a sua capacidade de criar uma segunda natureza – econômica, social, cultural, - para além da natureza biológica, é, antes, a capacidade de ultrapassar as estruturas, criadas para criar outras” (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 210).

A liberdade, como escolha, aponta para o fato de que o homem, mesmo nos casos em que supostamente exista apenas uma alternativa, pode sempre escolher a favor ou contra essa possibilidade. A liberdade só pode escapar se o sujeito procura ultrapassar sua situação natural e social recusando-se a assumi-la, em vez de, por meio dela, encontrar o mundo natural e humano (MERLEAU-PONTY, 1994).

Por este ângulo, crê-se que o cidadão se faz pela sua valorização do livre projeto do porvir, donde se poderia concluir que, por si mesmas, a história e suas experiências não têm sentido; elas têm aquele sentido que o homem lhes atribui por sua vontade. A educação formadora de cidadãos teria, nesse contexto, a importante tarefa de mediadora da construção da relação entre o sujeito e o conhecimento. Um conhecimento que forneça bases para os sujeitos pensarem criticamente, questionarem e contestarem, criando novas realidades. Os depoimentos dos

entrevistados apontaram para esta questão, tendo-se como **invariante** que a ação preventiva educativa formativa, não impositiva, mas conscientizadora, viabiliza um nível crítico de conhecimento e de posicionamento diante do mundo.

O que faz a pessoa mudar é a própria pessoa pensar, é muito difícil a pessoa aderir a idéia por imposição. Daí a importância de alguns professores que te dão um toque sem impor, faz o aluno criticar o que ele próprio tá fazendo, às vezes ele não fala nada sobre a droga, apenas pede o cara para refletir sobre o assunto e já vi muita gente mudar desse jeito. O professor funciona como uma ponte que leva consciência. Entendeu? (A. S, 20 anos, Aluno 2º Período do Curso de Psicologia, 12/06/2006).

Com base em tal invariante, pretende-se defender que a cultura da escola/universidade, em sua rede de interações e relações, possui papel importante no processo de desenvolvimento de ações junto aos alunos quanto às estratégias preventivas ao uso indevido de drogas. E a abordagem fenomenológica hermenêutica em educação pode se constituir numa importante contribuição dos resultados positivos ao fundamentar tal proposta, uma vez que entende o homem cidadão realizador e responsável pelos seus feitos, não trazendo consigo “a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalhando no real vivido [...] buscando os sentidos e os significados mundanos das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas” (BICUDO, 1999, p. 13).

Capítulo VI

Uso de drogas por universitários: perspectivas quanto ao papel da Universidade

Apesar de não ter sido realizada uma pesquisa nacional com a população de estudantes universitários, dados de pesquisas locais, realizadas com universidades isoladas, mostram que o uso de solventes e inalantes por esta população é superior ao encontrado entre estudantes de ensino fundamental e médio e na população em geral. Stempliuk (2004), em pesquisa realizada com estudantes de graduação da Universidade de São Paulo - USP, encontrou que 24,5% haviam usado estas substâncias pelo menos uma vez na vida, 13,5% nos últimos ano e 6,5% nos últimos 30 dias. (Boletim Informativo - Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas - OBID - Secretaria Nacional Antidrogas - Ano IV - Nº. 07 - Julho de 2005).

Uma pesquisa feita na Unicamp revelou que a maioria dos estudantes já chegaram à universidade com o costume do uso de drogas. Entre os estudantes da Unicamp, 82% consumiram álcool antes dos 17 anos; 24% tabaco; 18% maconha e 1,6% cocaína. Os dados foram divulgados ontem, no dia do alerta sobre o uso excessivo de álcool nas universidades, que contou com diversas atividades nas três universidades estaduais paulistas.

(Diário do Povo – Campinas – 25/09/2003).

Em estudo desenvolvido pelo Centro Universitário Newton Paiva, em Belo Horizonte, no ano de 2007 com 1476 estudantes foi revelado que 69,5% dos entrevistados já haviam usado algum tipo de droga alguma vez na vida, sendo que 31,1% utilizaram primeiro o álcool, 29,4% o cigarro, 20,4% os medicamentos (anfetaminas, xaropes, tranqüilizantes), 9,3% a maconha, 6,4% solventes, 1,3% a cocaína, 0,4% o crack, 0,3% os opióides, 0,8% não respondeu. A idade média para o primeiro uso foi de 16 anos. Nos últimos seis meses 60,0% dos entrevistados usaram algum tipo de droga, sendo as principais: 51,2% bebidas alcoólicas, 17,6% cigarro, 5,4% maconha, 5,2% medicamentos, 1,9% solventes e 1,0% cocaína. 51,0% destes fazem uso de drogas frequentemente (diária ou semanalmente), sendo 67,0% cigarro, 56,0% álcool, 40,0% medicamentos, 33,0% crack, 32,0% maconha, 12,0% solventes (RIBEIRO & DÓRIO, 2007).

A dimensão do que seja função da universidade modificou-se muito ao longo da história. Os caminhos da educação costumam vieses que se sustentam em interesses políticos, econômicos, sociais, culturais. Um dos primeiros sociólogos, a se interessar em estudar tal temática, foi Talcott Parsons, que demonstrou que as universidades americanas tiveram quatro funções centrais: “investigação e formação de novas gerações; preparação de carreira acadêmica com saber técnico aplicável; tarefas de cultura em geral; contribuição para criação da consciência individual” (HABERMAS, 1993, p. 126).

A universidade passou por diversas características, desde a sua fundação. A universidade medieval, tutelada pelo Papa, preparava quadros para o funcionamento da Igreja Católica. Na modernidade, durante a Revolução Industrial e a consolidação do Estado Nacional, a universidade europeia voltou-se à formação de profissionais técnicos e da elite governamental, enquanto a americana dedicou-se à formação de quadros científicos, ligados ao projeto nacional. A América Latina serviu, inicialmente, aos colonizadores e, posteriormente, a uma restrita elite dominante (LOUREIRO, 1990).

Estudiosos do assunto buscaram criticar, bem como redefinir o ideal da função universitária, acreditando que os modelos apresentados não satisfaziam às necessidades de uma formação integral do cidadão.

Weber (1987) defende que é função da universidade constituir-se num lugar de reflexão das mais profundas capacidades do homem, para racionalizar a vida social, não podendo prescindir de espaço para todos os pontos de vista e posições políticas, devendo estas serem encaradas como um *corpus* acadêmico, que possa ser estudado de modo crítico e livre. Não é papel inculcar valores morais absolutos ou doutrinas salvacionistas. Ao estudar fatos, leis, fundamentos lógicos e históricos, conceitos, a universidade deve oferecer um saber pesquisante, abrangendo postulados e realidades sociais diversas. Por isso, ela deve ser integrada em seus aspectos administrativos e acadêmicos. Esse ideal de universidade de Weber se deveu à crise da universidade alemã do início do século XX, influenciada pelo instrumentalismo do Estado, o qual não se efetivou.

Gramsci (1984) propõe que a universidade deveria ter um papel revolucionário e transformador das relações sociais capitalistas, com uma cultura capaz de possibilitar ao homem a tomada de sua própria personalidade e a compreensão de seu valor histórico, sua função na vida, seus direitos e deveres. A universidade deveria formar intelectuais com discernimento ético, produtores de conhecimento relativos às necessidades e interesses da sociedade. Apesar de entender a universidade moderna como o resultado de interesses elitistas e de ser valorizada no capitalismo como uma instituição meritocrática e burocrática, acredita que ela poderia fortalecer a sociedade para uma vida emancipada e igualitária.

Teixeira (1998), defensor brasileiro da educação democrática e especialmente da universidade como instituição indispensável à autonomia de um povo, aponta para a lenta evolução da universidade em relação à aplicabilidade dos conhecimentos construídos e sua “comunhão” (interação) com os problemas sociais. Retrata que, apesar de a universidade ter iniciado na pesquisa no começo do século XIX, ainda, em meados deste, encontrava-se com acentuado espírito segregador e tendo em vista o saber pelo saber. Buscava-se a profundidade do conhecimento, mas carecia de participação nas questões práticas, apresentadas pela sociedade. Até fins do século XIX, assim viveu a universidade, talvez, segundo ele, com exceção da universidade americana.

Porém, essa mesma universidade teve que operar mudanças no decorrer dos tempos, para atender às demandas contemporâneas. A sua transformação exigiu construir uma nova cultura, que, segundo Teixeira, deveria estar pautada num saber construído (e transmitido) de forma socializada, entendendo que isso só se daria socializando, também, os meios de adquiri-la. Nessa direção, para Teixeira, a sociedade democrática seria a mais progressiva, exatamente por ser aquela em que os grupos sociais cooperam de forma mais livre, em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que a educação significa a contínua reconstrução da experiência humana pessoal e social. Essa concepção democrática consiste em denegar o regime de certezas científicas, colocando o cidadão no cerne do sistema aberto, numa condição de permanente autonomia

para a construção e a aplicação de saberes.

Souza Santos (1996) aponta que, no século XX, as universidades se tornaram lugar de inovações científicas, sociais e políticas. Mostra que, em meados desse século, modificaram-se os antigos sistemas e modelos pedagógicos universitários. Foi promovida a abertura das disciplinas e buscou-se encarar a universidade como um braço de implementação de políticas de bem-estar social.

Para Cunha (1993), a universidade brasileira sempre se situou num contexto de racionalismo instrumental e de exclusão social, servindo sempre à ideologia burguesa, cumprindo uma função muito mais econômica do que social e cultural, pois serviu ao processo produtivo para a qualificação e força de trabalho.

Chauí (2001), ao construir uma crítica à universidade contemporânea, aponta que a atualidade impõe uma ideologia que transfere a universidade de uma condição de instituição científica e formadora de humanidade à de organização empresarial, o que retarda, ainda mais, o avanço da estruturação da democratização social. Esta universidade, como organização empresarial, pode ser denominada, segundo a autora, universidade operacional, a qual é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade e estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional. A pesquisa não se constitui como conhecimento de alguma coisa, mas como posse de instrumentos com o objetivo de intervenção de algo, o que elimina a possibilidade de reflexão e crítica para superação ou mudança do instituído. Essas características refletem, indiscutivelmente, no núcleo fundamental do trabalho universitário: a formação integral do aluno, a qual inclui os aspectos humanos, éticos e de conhecimento (CHAUÍ, 1994). Tal reflexo atinge tanto os alunos quanto os professores, pois abandona-se a idéia de inserção de qualquer conteúdo na estrutura curricular, que não esteja prevista no molde pré-determinado. A estrutura curricular se faz rígida e fechada a inovações e/ou necessidades, oriundas do processo. Nesse contexto, abre-se mão, também, da formação continuada dos professores, pois não há tempo nem espaço para incluir o que foge do esquema pré-montado. A essa falta de espaço e tempo para a realização de atividades formadoras, a

autora denomina compressão espaço – temporal. Aponta que o espaço se reduziu à superfície plana de imagens velozes e fugazes, e o tempo perdeu a sua profundidade e amplitude, características essas marcadas pelo mercado competitivo. A perspectiva da universidade, transformada em organização, pressupõe o fechamento não só do currículo, mas, primeiramente, das mentalidades, envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Independentemente do foco teórico e crítico que cada autor pontua, percebe-se a convergência no sentido de eles atribuírem à universidade o seu caráter de formação cidadã, enfatizando a consciência crítica e autônoma dos indivíduos em formação.

Tais preceitos apontam para os princípios elaborados na conferência mundial de educação superior, realizada na sede da UNESCO, em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, que colocam como artigo primeiro das missões e funções da educação superior educar para a cidadania, capacitar e desenvolver pesquisas (PEREIRA, 1999). Essa ênfase no educar para a vida remete-se aos direitos humanos de uma vida plena e ativa na sociedade, incluindo a democracia, a paz, o contexto de justiça, a ética e a responsabilidade individual e coletiva dos seres humanos. A ênfase recai sobre a articulação entre formação da pessoa humana e construção de conhecimentos científicos para o avanço da humanidade e da ciência.

A perspectiva de a universidade estar cada vez mais voltada à formação cidadã dos sujeitos históricos, buscando uma epistemologia calcada na unicidade do sujeito e objeto de conhecimento, inaugura uma nova forma de pensar a função da universidade, ou seja, busca construir um espaço de participação e emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, passa a conceber a sua função não de produção de saber pelo saber, conhecimento este distante de uma realidade social e daquele que o produziu. Passa a se preocupar com o sujeito humano, produtor dos avanços dos conhecimentos técnico-científicos, com sua realidade e com seu contexto.

Ao retomar o período de Revolução Industrial até a década de 80, e, principalmente, a sanção da LDBEN – 5692/71, tem-se que o ideal de formação

cidadã não é contemplado, ao contrário, é soterrado em prol dos ideais de desenvolvimento técnico e econômico.

Arroyo (2001) salienta que, até a década de 1980, não havia vinculação da educação com a cidadania, a relação proposta pela LDB era entre educação e desenvolvimento econômico. Definia-se, a partir daí, a nova função da escola, qual seja, a formação para a cidadania, a preparação do cidadão para a participação plena de seus direitos e deveres na vida política. A função maior de qualquer nível de educação deveria ser a conscientização política. E esta foi a bandeira permanente do educador Paulo Freire: suscitar a consciência dos sujeitos para que participassem do exercício político e se desenvolvessem, plenamente, como seres humanos históricos e sociais; isto somente se daria pela educação libertadora, libertadora das consciências⁴⁰.

Com a sanção da nova LDB 9394\1996, a educação torna-se, pelo menos teoricamente, mais sensível à realidade social, pois o ser humano passa a ser visto não apenas como alguém que participa politicamente, mas como sujeito concreto, situado num contexto social real. Nesta perspectiva proposta pela lei, os educadores de todos os níveis de ensino devem se atentar ao pleno desenvolvimento social, cultural e humano dos educandos. Não basta, informar, transmitir saberes técnicos, os seres humanos necessitam ampliar sua consciência crítica para desenvolverem de forma ética e responsável a sua humanidade. Para tanto, é necessário engajá-los em sua realidade, ou seja, no trabalho, na família, na rua, na sociedade, nos meios de comunicação, na escola. Tais princípios pressupõem a formação integral do educando, em detrimento da formação meramente técnica, sendo o professor o principal agente desse desenvolvimento⁴¹. Estes marcos legais estabelecem as universidades brasileiras como instituições sociais irradiadoras de conhecimento e práticas novas, assumindo o compromisso com a formação crítica, com a criação de um pensamento autônomo, com a descoberta do novo e com a mudança histórica. Com base nestas diretrizes, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

⁴⁰Ver: FREIRE, 1996, 1998, 1999, 2000.

⁴¹Ver, principalmente, os artigos 26 parágrafo 4; 27 parágrafo 1; 32 e 35. Outras Referências: CURY et al, 1997. BUSQUETES et al, 1999

– PNEDH – , iniciado em 2003 e concluído em 2006, elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH – , por meio da Portaria n.98/1993 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República, coloca sob responsabilidade da universidade a urgência de sua participação na construção de uma cultura de proteção, promoção, defesa e reparação dos direitos humanos, de forma que introduza em seu projeto político-pedagógico temas transversais, relativos à formação cidadã, devendo ser tratados, por meio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade⁴² (CNEDH, 2006).

Vista a educação pelo o olhar da formação integral, pode-se dizer, então, que o papel da universidade ultrapassa a sua condição de produtora de conhecimentos técnico-científicos, constituindo-se num *locus* de formação de humanidades, o que implica estar atenta às questões relacionadas às experiências existenciais de seus alunos, incluindo, atualmente, o fenômeno do abuso de drogas entre os universitários. Fenômeno este que pode prejudicar o pleno desenvolvimento pessoal das capacidades intelectuais, éticas, afetivas, profissionais, sociais, biológicas dos educandos e que, de alguma forma, refletirá nas suas contribuições para o desenvolvimento da sociedade do futuro.

Ultrapassar a condição de produção de conhecimentos técnicos científicos para atingir o humano, significa, em fenomenologia atentar-se à unicidade da consciência e do mundo, preocupar-se com a educação mesma e não meramente com a construção de técnicas de ensinamentos ou com a produção de conhecimentos. O fenômeno da educação traz consigo a evidência da relação do homem com os outros homens, revelando-se, inevitavelmente, um fenômeno do ser-com, tão óbvio que parece escapar aos olhos. Isto se dá, pelo menos em parte, pela compartimentação educacional que, ao tomar a educação como “tarefa” dita a ação que a realiza, restringe o seu plenificar. Ora, a mentalidade pragmática não se atenta à distinção entre tarefa e ação, engana e engana-se ao entender duas coisas diferentes, que se complementam, como iguais. “A ação é

⁴²Na transdisciplinaridade, termo cunhado por Piaget, se prevê uma etapa superior que eliminaria dentro de um sistema total as fronteiras entre as disciplinas. O movimento pós-moderno utiliza tal paradigma. (NICOLESCU, 1996)

o lugar da tarefa e não se pode confundir o lugar de algo com a própria coisa que nele se manifesta. Eles estão juntos, enredados, mas um não é o outro” (CRITELLI, 1981, p.63).

Por esse ângulo discutido, a educação, como tarefa, representa um papel de “instrução” cujo empreendimento é de responsabilidade exclusiva dos órgãos oficiais. Instruir significa treinar, condicionar, informar. Já educar, do latim *educere*, quer dizer “conduzir ou arrancar para fora”, que pode ser entendido em fenomenologia, como uma condição de existência para outra. (CRITELLI, 1981, p. 59-72). Nesta última forma de pensar e fazer educação, cabe a perspectiva da relação ser-com-os outros, que possibilita a transformação de consciências pelo encontro. O modo de ser-com, segundo Heidegger (1997), é aquele que cada homem que dele participa se relaciona com os outros numa relação dual, ou seja, de reciprocidade, sem imposições de verdades, de trocas que possibilitam um ao outro se desvelar.

Heidegger (1997) critica a inutilidade das categorias filosóficas, modernas e antigas, por elas se adaptarem às coisas e deixarem à deriva a questão do ser. Se é o ser humano o foco de estudo, de trabalho, de interesse, então é a sua natureza constitutiva que se coloca diante de nós. A educação, neste sentido, se abre à possibilidade de descrição, análise e reflexão da realidade, vivida pelo educando, tornando-o capaz de analisar, julgar e refletir sobre suas experiências vividas e projetadas.

A educação fenomenológica hermenêutica amplia o sentido de seu fazer para além da prevalência da normatividade técnico-científica, por entender o processo educativo como uma experiência do próprio educando, que se realiza pela linguagem (HERMANN, 2002). Este tipo de experiência educativa exige a exposição ao risco, ao passo que se coloca em condição de abertura, o que coincide com a impossibilidade de assegurar uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interventiva. Neste sentido, a educação não emerge de uma abstração, mas aceita o que ela tem de imprevisibilidade, atendo-se à lógica do acontecimento e, não, à lógica dos conceitos. Isto faz com que a educação abra espaço para a pluralidade, indo contra o esmagamento do modelo único e seus

perigos. A fenomenologia, neste sentido, quer mostrar a impossibilidade de a educação seguir o caminho do ideal metafísico do conhecimento como descrição de estruturas objetivamente dadas, posto que isso negaria a historicidade constitutiva dos seres humanos. Ela retoma a formação humana como um conceito histórico, age em direção oposta a do reducionismo técnico, que opera sem um fundamento de sentido.

Por esta perspectiva, pode-se entender que a educação, na universidade, constituída por um sentido formador, possui um papel que transcende à instrução de saberes técnico-científicos. O depoimento do Reitor ilustra bem essa questão que foi trazida como invariante, por todos os educadores, que convergem, em suas percepções, em relação ao sentido formador que a educação, como um todo, deva desenvolver, incluindo-se aí a universidade.

Eu acho que o papel do educador é muito difícil em relação a todo o processo e não apenas ao processo do uso de drogas. Então, por exemplo, se nós tivéssemos educadores que falassem a respeito do uso da cola, que enfrentassem de frente o problema da cópia dos trabalhos pela internet, se você tivesse o educador que falasse a respeito do problema do sexo sem camisinha, se tivesse o educador que falasse a respeito do uso de drogas, enfim, se você tivesse o educador que participasse efetivamente da educação e não da instrução, tá certo, sem dúvida alguma as coisas seriam muito melhores. O grande problema que há, é que as pessoas se preocupam muito em cumprir com sua tarefa de instrutor, de instruir, de transmitir conhecimento, e nem sempre é um conhecimento necessário ou atualizado (N.P., Reitor, 19/09/2006).

Para Gadamer (1997), o conceito de formação diz de um movimento em que o sujeito toma um distanciamento de si mesmo, para se apropriar do sentido do mundo, estabelecendo vínculos entre o mundo e o eu. A projeção dos pontos de vista, dos esquemas interpretativos que irão se fundir com novos horizontes possibilitará ao eu compartilhar um mundo de sentido. Assumir o saber, numa perspectiva dos outros, significa superar as idéias particulares do “eu”. Quando, em entrevistas com os participantes, é revelado por eles a necessidade que percebem de a universidade intervir em relação ao consumo abusivo de drogas pelos jovens, eles apontam justamente para esta questão formativa, de vínculo do

eu com o mundo por meio da educação, de forma a dar sentido ao desconhecido, para que sejam enriquecidas as produções culturais que abrem o mundo e que enriquecem a própria interioridade.

Os depoimentos dos entrevistados, sem exceção, apontaram como sendo papel atual da universidade a realização de atividades preventivas ao uso indevido de drogas pelos universitários, entendendo que ela não pode, hoje, escapar de intervir, sendo os professores os principais agentes desta intervenção. Esta **invariante** pode ser ilustrada pelos relatos abaixo.

Efetivamente, a criação da CAMT, no meu ponto de vista, é o reconhecimento, uma demonstração de que cabe à universidade participar dessa busca: da prevenção e do tratamento da dependência. A universidade, como único instrumento capaz de transformar, de forma efetiva e duradoura, a sociedade, deve assumir o seu papel através, principalmente, de seus professores. É através da ação dela, na sociedade, que há transformação, a universidade tem esse papel. E nós desempenhamos esse papel, contando com a ajuda de vocês – da CAMT (N.P, Reitor, 19/09/2006).

O que eu enxergo é o seguinte: A Newton não finge que o problema não existe, ela não dá aquela de avestruz, ela sabe que o problema existe e sabe que nós temos de atuar com responsabilidade. Nós somos educadores responsáveis, nós somos educadores que buscamos qualidade de ensino, buscamos teoria e prática, buscamos a visão da empregabilidade, mas muito mais do que qualquer coisa, nós estamos preocupados com o cidadão. Então, aqui já acontece a prevenção, agora o que eu acho que acima de qualquer coisa essa ação deveria ser de todas na verdade, de todas as universidades, faculdades, de todos os centros universitários e de todas as escolas do ensino médio e do ensino fundamental, entendeu?”(A.P, Pró-Reitora Acadêmica, 19/10/2006).

É claro que é papel da universidade desenvolver as ações de prevenção. O problema é visível para todos nós, não dá para esconder. Nós, antes de tudo, como diz o Rubem Braga! Eu acredito que este é papel de continuidade do educador no ensino superior. É importantíssimo, não é só pra escola de ensino médio e ensino fundamental que é educador, não. Nós temos a nossa responsabilidade (V.M., Diretora de Faculdade, 08/06/2006).

Eu acho que a universidade tem um papel social, ela pode ajudar e o professor é a chave. Não sei se consegue ajudar todos os alunos, mas pode salvar alguns, entendeu? Se dentro de dez, você salva um, eu acho que é uma recompensa, no sentido assim, de crescimento humano (M.A. Profª Curso Matemática, 10/07/2006).

Sem sombra de dúvida que é papel da universidade intervir nesta situação, esta é uma questão social e educativa. Quisera que todas as universidades fizessem um trabalho igual a este que é feito aqui na instituição. Porque se você vê, teoricamente, o professor passa muito mais tempo com o aluno em sala de aula do que a própria família dele, né? Quer dizer, independente de ser manhã ou noite, os pais não têm tempo, trabalham o dia inteiro, chega à noite, o filho está aqui na escola. O professor tem no mínimo duas horas com aquele aluno, então ele observa o comportamento. Essa sensibilidade, eu tento passar para os professores para poderem acompanhar. Hoje, a universidade já não tem mais o papel de formar meramente técnicos ou cientistas, mas formar um cidadão profissional (A.M, Coordenador Comércio Exterior, 24/05/2006).

É nossa responsabilidade acompanhar, fazer a intervenção, buscar ajudar este aluno e também as famílias. Muitas vezes a família nos procura pedindo ajuda, pedindo esse apoio, pedindo orientação. Eu acho que é nosso papel, como educadores, dar esse apoio. Como a universidade pode escapar deste papel? Não há como? (A.L, Pedagoga, 08/06/2006).

A universidade não pode fazer de conta que não está vendo as coisas acontecerem. Existe uso de drogas pelos alunos, em maior quantidade por alguns e menor por outros. Mas, ela deve levar informações, conscientizar os alunos, os futuros profissionais. Ela está formando profissionais, líderes do país do futuro. Como, então, ensinar apenas os conteúdos curriculares? Ela tem o dever de formar pessoas críticas, responsáveis pelas escolhas que fazem, utilizando formas democráticas, claro e o professor é o contato mais imediato que o aluno tem (F.C., 19 anos, Aluno 4º Período do Curso de Matemática, 31/05/2006).

Foi consenso dos participantes da pesquisa afirmar que seja responsabilidade da universidade o desenvolvimento de ações que viabilizem a prevenção ao uso indevido de drogas pelos universitários, tendo como principal mediador o professor. Concebe-se que o papel atual da universidade é o de formadora de cidadãos e não apenas de profissionais técnicos. Em contrapartida a esta questão, foi pontuado, também, pela maioria dos professores, coordenadores de curso e pedagogas o despreparo que sentem para atuarem sobre a questão, uma vez que, em seus cursos de formação, não tiveram tais subsídios. Esta **invariante** apareceu nos relatos como os abaixo descritos.

Não me sinto preparada para intervir. Tenho muita dificuldade, para ser muito sincera. Eu acho que temos muita dúvida. E, muitas vezes, eu já recorri a você lá na CAMT. Já fiz algumas intervenções ligadas ao álcool, mas eu acho bom a gente conversar com o pessoal especializado, conversar com os professores, pois eu acho que a nossa formação não permitiu isto (J.L, Coordenadora Curso Psicologia, 25/05/2006).

Sinto-me sem nenhum preparo. Todas as atuações que eu fiz, vamos dizer, foi achando ou tentando ir pelo caminho certo. Com a criação da CAMT eu comecei a pedir apoio, pois os casos são constantes e nem sempre sabemos o que fazer, temos que agir com perspicácia. Tem hora que não dá tempo de pedir orientação, tem que agir na hora e aí que temos que estar preparados. E estes casos acontecem é na mão dos professores, na sala de aula, no espaço da universidade. Temos que dar apoio à família também, para ela acompanhar, pois são jovens adolescentes. Dois alunos que acompanhei, no primeiro momento, eu queria dar uma punição, uma advertência verbal ou escrita e depois caiu um pouquinho a tensão, né! Me chamou a atenção que essa não seria a melhor forma de tratar o problema, que eu estaria, talvez, conduzindo-os para poder utilizar uma droga mais forte e que seria o momento, talvez, de recuperar esses dois alunos, mas preparação realmente eu ainda não tenho, mas preciso (L.P, Coordenador Curso Administração, 08/06/2006).

Para informar, e encaminhar eu sinto que não estou preparada, mas minha intervenção é constante, não tem como evitar. Consigo chegar junto ao aluno, conversar. Tivemos um “ataque” de um aluno, no ano de 2004. Esse aluno quebrou tudo na sala do coordenador. Desde quando chegou na faculdade, no primeiro período (eu tenho um contato muito forte com o primeiro período), ele se identificou comigo, me procurou e relatou tudo: “eu bebo, fumo, fumo maconha e eu quero modificar minha vida!” Ele era sozinho com a mãe. Aí, esse aluno tinha uma certa confiança em mim como tinha também com o coordenador. “Nós conseguíamos conduzi-lo. Em um determinado dia, ele abusou um pouco e os colegas pediram para ele ter um comportamento mais respeitoso em sala de aula. Chamei-o para conversar, mas ele disse que, no local, havia muita gente. Disse, então, que poderíamos conversar em outro lugar, mas ele disse que iria “ali”. Neste, intervalo ele foi à sala do coordenador e quebrou tudo. Aí, então, entrou uma questão de advertência regimental, sem machucar, sem denegrir. A mãe o tirou da instituição. De vez em quando, eu tenho notícias dele. Está fazendo tratamento. Então, eu sinto incapaz para enfrentar uma situação desta para abordar, eu sinto que não tenho domínio total. A CAMT é muito importante para este apoio ao professor, com relação a prepará-lo (N. M., Pedagoga, 25/05/2006).

O fato de eu não me sentir à vontade de, por exemplo, chamar o aluno, conversar com ele, talvez seja em decorrência disso: desse despreparo. Porque eu tenho um receio de fazer qualquer afirmativa. Porque eu penso que em situações dessa natureza, a primeira coisa seria estabelecer uma relação de confiança. Eu acho que é fundamental que a pessoa te enxergue como alguém que está ali para apoiar. E, talvez, por esse despreparo eu sinta receio de abordar esse sujeito, que ao invés de estabelecer vínculo com ele, eu acabe por afastar. Aí eu penso que eu não sei, que talvez eu possa piorar. Por isso, que recorro à CAMT todas as vezes em que necessito (C.S., Profª Curso História, Pedagoga, 31/05/2005).

Os professores demonstraram preocupação e, ao mesmo tempo, insegurança e despreparo no que diz respeito ao que fazer ou não, nos casos cotidianos que exijam intervenção, apontando para a necessidade de recorrer ao núcleo de apoio (CAMT) para receberem orientações. A equipe da CAMT vem desenvolvendo ações junto aos professores, em pequenos ou grandes grupos,

dependendo das disponibilidades, apresentadas pelos professores e pela instituição, com o objetivo de levantar discussões e propostas de atuação, relativas à questão. Apesar de o trabalho ser recente e esbarrar em dificuldades, principalmente de disponibilidades de horários dos professores, para encontros, e de recursos financeiros para promover eventos, os retornos, daqueles que podem participar, têm sido positivos. As atividades têm girado em torno de grupo de estudos, estudos de casos, oficinas vivenciais, buscando fornecer subsídios teórico-práticos à atuação docente, além de orientações individuais, focadas nas necessidades apresentadas no dia-a-dia. Geralmente, as atividades de grupo ocorrem nas semanas de formação docente, desenvolvidas pela instituição, tendo-se percebido que as demandas se apresentam, a cada dia, mais presentes e emergentes pelos professores de todos os períodos dos vários cursos.

Também nos depoimentos dos alunos, apareceu a **invariante** que apontou para importância do papel do professor nas intervenções preventivas e o despreparo da maioria para lidar com a questão, necessitando de formação adequada. Apontaram, ainda, a figura do professor como uma referência positiva para o aluno, isto é, se ele não for, também, abusador de drogas, haja visto que alguns professores, segundo eles, dão mostra de serem, principalmente, dependentes de álcool e tabaco. Relataram que isso é confirmado pelo consumo excessivo de cigarros pelos professores, em horários de intervalos, dentro da universidade, e/ou de álcool nas proximidades da mesma, às vezes, utilizando-o, abusivamente, junto com os próprios alunos.

O papel do professor é muito importante no caso da prevenção, ele deve ser preparado para ajudar o aluno, conversar com o aluno, alguns dão conta de conversar, outros não sabem nem como chegar perto e começar a conversar, às vezes discriminam, acham que não é seu papel, outros não sabem como fazer. Mas, a questão é que o professor é referência de autoridade para seus alunos e isto ele querendo ou não. Um professor que seja aberto e escute o seu aluno pode, muitas vezes, ajudar o aluno a recuperar uma vida, a sua vida. Sabe como? Agora tem professor que acha que é só dar matéria, prova e sua missão acaba quando aprova ou reprova o aluno. Tem professor, também, que usa mais droga que o aluno, aí não tem como ele ajudar não. Tem professor que abusa de álcool junto com seus alunos no boteco. Como ele vai falar com um aluno alguma coisa? Acho que o professor não tem que dominar o conteúdo sobre drogas como se fosse um profissional da área de drogas, mas ele pode ser melhor preparado para falar sobre este assunto e dar um toque nos alunos quando for necessário. A palavra do professor bate forte no aluno, acho que ele poderia ser uma ponte para ajudar o aluno e este ajudar é, muitas vezes, só um toque. Sabe como? (E.C, 19 anos, 3º Período do Curso de Relações Públicas, 14/06/2006).

Sabe-se, de antemão, que em toda a história da educação nunca se fez cumprir algo, devido ao estabelecimento de leis. No caso em questão, primeiramente, faz-se necessário o devido preparo dos professores para atuarem de forma coerente e eficaz, pois, se os professores são os principais agentes transformadores – como apontado nos depoimentos – como solicitar ou exigir uma atuação eficaz se não lhe são fornecidos os subsídios teórico-práticos necessários? Desta feita, vale dizer que não apenas a preparação adequada do professor garanta a eficácia do trabalho preventivo, pois há de se levar em consideração a representação que ele possui em relação ao seu papel de educador e, além disto, a sua condição pessoal para assumir tal posicionamento, já que os próprios alunos percebem alguns como sujeitos que vivenciam a problemática do abuso. Há, também, de se avaliar o foco teórico e metodológico que contribua com um olhar e um fazer contextualizados, relativos às dimensões concretas dos jovens, buscando aproximá-los, o máximo possível, das intervenções elaboradas, no sentido de serem os participantes efetivos da construção crítica sobre a temática.

As possibilidades que tem a universidade de estimular determinadas formas de cidadania relacionam-se, diretamente, com o que ela pretende e entende como sua função. Parafraseando Derrida (1999), se a universidade se colocar como uma estrutura mesma da nossa interpretação, ao invés de um conjunto de muros e de dispositivos que rodeia e protege o trabalho teórico, ela contemplará aspectos que dizem respeito a um universo maior que aquele da produção do conhecimento, por ele mesmo. A noção da universidade, como formadora de homens cidadãos e não apenas de profissionais técnicos ou intelectuais, expressa a sua preocupação com um cidadão concreto, engajado em um contexto histórico-social também concreto. Este sujeito vivo passa a existir na universidade e ela nele, não havendo uma dicotomia entre sujeito e objeto do conhecimento. Se o sujeito é visto assim, a universidade entenderá que é seu o papel de intervir em situações concretas que dizem respeito aos sujeitos que ela está formando, buscando sempre formas de torná-los mais conscientes e críticos, diante de seus comportamentos e valores, assim como viabilizará recursos e buscará construir subsídios teóricos e metodológicos a fim de preparar os educadores para lidarem com tais demandas. No caso desse estudo, o que diz respeito ao fenômeno do abuso de drogas entre os universitários.

Entretanto, a adoção de tais premissas e feitos dependerá de como a universidade entende sua função, para daí redimensionar a sua estrutura curricular, no sentido de atender, também, outras demandas que se fazem concretas e emergentes, ou seja, transversais – como é o caso da prevenção ao uso indevido de drogas pelos universitários.

Os depoimentos da Pró-Reitora e do Reitor retrataram como entendem a função da instituição pesquisada.

Nós somos educadores responsáveis, nós somos educadores que buscamos qualidade de ensino, buscamos teoria e prática, buscamos a visão da empregabilidade, mas muito mais do que qualquer coisa, nós estamos preocupados com o cidadão. Mas, infelizmente têm alguns que acham que estão ali, simplesmente para passar conteúdo, isso também tem que mudar, porque a gente acredita que o professor, desde que ele escolheu a mais árdua e ao mesmo tempo a mais importante função que é educar, ele não pode ser simplesmente um "dador" de conhecimento, ele tem que ser inevitavelmente uma pessoa que passa valores, atitudes e comportamentos e isto somente é conseguido aceitando a transversalidade (A.P, Pró-Reitora Acadêmica, 19/10/2006).

Eu acho que o papel do educador é muito difícil em relação a todo o processo e não apenas ao processo do uso de drogas. Então, por exemplo, se nós tivéssemos educadores que falassem a respeito do uso da cola, que enfrentassem de frente o problema da cópia dos trabalhos pela internet, se você tivesse o educador que falasse a respeito do problema do sexo sem camisinha, se tivesse o educador que falasse a respeito do uso de drogas, enfim, se você tivesse o educador que participasse efetivamente da educação e não da instrução, tá certo, sem dúvida alguma as coisas seriam muito melhores. O grande problema que há, é que as pessoas se preocupam muito em cumprir com sua tarefa de instrutor, de instruir, de transmitir conhecimento, e nem sempre é um conhecimento necessário ou atualizado. E temem, e se consideram tímidos, e se consideram até ridículos em estar falando de assuntos dessa natureza. Falar em Deus, em amor ao próximo, qual é o cara que faz um negócio desse? Não faz, e por que não faz? Porque teme a impressão e o julgamento dos outros. Então, eu entendo que o educador é uma pessoa que tem que perceber que ele está acima dos outros, ele não está no mesmo nível, ou abaixo dos outros. Então, ele teria na medida em que ele se sentisse dessa maneira, condição de falar sobre qualquer assunto desses com ampla liberdade. E eu entendo a universidade neste papel, formando sujeitos, não apenas os instruindo para uma profissão. A universidade é capaz de formar, de capacitar, de qualificar e de humanizar sujeitos para uma vida melhor. É isto que entendo como temas transversais, esta possibilidade de abertura de um currículo que contemple as necessidades dos sujeitos e o professor é a mola mestra para tudo isto acontecer (N.P, Reitor, 19/09/2006).

A visão, adotada pela instituição pesquisada, ou seja, a compreensão e definição da universidade como formadora de cidadãos favorece a inclusão de temas transversais que fazem parte do cotidiano universitário.

6.1 Transversalidade na estrutura curricular universitária: avanços para além da técnica

As reformas curriculares atuais, em todos os níveis de ensino, derivam da nova visão interdisciplinar do conhecimento, dos progressos realizados nos campos científico e tecnológico e das discussões sobre a inclusão dos temas transversais como ética, cidadania, saúde, multiculturalismo, preservação ambiental entre outros, predominantes no cenário pós-moderno (COLL, 1998).

Carente, ainda, de maior precisão conceitual, a pós-modernidade estabelece uma polêmica acirrada entre autores que a defendem como uma nova era e aqueles que preferem falar de descontinuidade ou inacabamento do projeto moderno (HABERMAS, 1990). Essa controvérsia que, de um lado, apresenta o argumento de que as transformações que vêm ocorrendo representam uma reorientação nos rumos futuros do indivíduo e da sociedade; e, de outro, busca mostrar que o projeto moderno não está superado, não podendo ser abandonado, encontra sua convergência no sentido de que este momento histórico vivido “altera profundamente noções tradicionais como as de tempo, sociedade e história” (GIROUX, 1993, p. 229). De qualquer modo, o pós-modernismo aparece como uma reação à visão de mundo totalizante do modernismo universal que se identifica com as verdades absolutas, com a crença no progresso linear, com a proposta de um planejamento racional de ordens sociais ideais e com a padronização do conhecimento e da produção em massa. Ao contrário, o pós-modernismo coloca seu privilégio na heterogeneidade, na complexidade, no temporal e na diferença como forças que libertam e redefinem o discurso cultural (HARVEY, 1994). A complexidade assume que a realidade é como uma teia que interage a partir de forças múltiplas e, por isso, o conhecedor e o conhecido estão entrelaçados interativamente. Por essa perspectiva, os sujeitos não são

expectadores, mas atores que ocupam lugares no tempo e no espaço, estando “presos” à sua historicidade. Pode-se dizer, então, que o pós-moderno caracteriza-se pela incredulidade, perante o metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes (PEREIRA, 2000).

Observadas estas características do pós-modernismo, tem-se, no campo do currículo, que o modelo moderno se exauriu. O novo paradigma inaugura a ênfase nos sistemas inteiros, na consciência ecológica, no pluralismo cultural, na descentralização do processo decisório, na voz das minorias, na solidariedade. O novo paradigma em educação se constitui na confluência de preocupações, no sentido de uma formação mais prática, ecológica e ecopolítica (GOUGH, 1989). As visões pós-modernas de currículo se fazem pela desconfiança, assentadas na dicotomia que a modernidade construiu entre a realidade objetiva e a experiência subjetiva, privilegiando três princípios básicos: indefinição, espontaneidade e internalidade. Na reestruturação interna ou internalidade, desenvolve-se a capacidade do aluno estruturar, construir e organizar-se. O aluno não é mais um ser passivo, receptor de informações e os erros são vistos como fazendo parte do processo de aprendizagem (DOLL, 1989).

Esta perspectiva de uma educação ativa e participativa, em que o aluno é o protagonista do processo aprendizagem, como diria Freire (1999) uma educação assentada na prática de liberdade ou na transformação, apareceu como **invariante** do estudo. O depoimento selecionado pode ilustrar tal aspecto.

Acho que as atividades preventivas, assim como qualquer atividade acadêmica, não cabem fazer aquelas palestras as quais o aluno vai e só escuta. Acho que tem mais resultado quando envolve o aluno, atividades dinâmicas, participativas que ele se veja produzindo, sendo o ator principal, sabe. Estudo de caso, por exemplo, faz com que eles participem do processo, não estão apenas como ouvintes. Eles devem se sentir integrantes do processo (C.B., Profª e Coordenadora do Curso de Odontologia, 21/09/2006).

O currículo pós-moderno, por ser caracterizado como processo transformativo, sugere “uma integração mista e multivariada de experiências ricas e de final aberto” (DOLL, 1989, p. 54). Essa complexidade, na construção dos

conhecimentos, tornou necessária a transdisciplinaridade⁴³, ou seja, a aproximação e a associação gradual das disciplinas, envolvendo não só as interações ou reciprocidade entre projetos especializados de pesquisa, mas a colocação dessas relações dentro de um sistema total, sem quaisquer limites rígidos entre as disciplinas (NICOLESCU, 1996). Nesta perspectiva, o papel da educação em todos os níveis de ensino, dentro de uma sociedade plural e globalizada, ultrapassa a sistematização curricular de conteúdos pré-determinados, visando à integração de temas transversais, enraizados ao cotidiano dos atores sociais.

No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura – MEC – ao propor em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – evoca, entre os temas transversais, a saúde como elemento de indiscutível importância na melhoria de qualidade de vida dos indivíduos.

A definição clássica de saúde, posta pela OMS, em 1948, declara que ela é “um estado de bem estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doenças”. Apesar do conceito colocado pela OMS, em parte avançado para a época, os autores atuais, por seu lado, avançam denominando o termo como algo que transcende a um estado, ou seja, a saúde se dá no processo da vida, a partir dos cuidados dispensados a ela (LOUREIRO, 1996). A perspectiva de encarar a saúde como processo traz consigo a idéia da vulnerabilidade, uma vez que os organismos vivos são caracterizados pelo movimento e não pela estabilidade (SARRIERA, 2007). Tais cuidados estão associados a conjunto de valores: qualidade de vida, saúde, solidariedade, equidade, democracia, desenvolvimento, parceria, etc, referindo-se, esses valores, a uma combinação de estratégias de políticas públicas, de parcerias intersetoriais, de ações comunitárias e do sistema de saúde e desenvolvimento de habilidades pessoais. Essas estratégias que visam à promoção da saúde, como vêm sendo entendidas nos últimos 25 anos, representam estratégias promissoras para o enfrentamento dos múltiplos problemas de saúde que afetam as populações humanas. Por este lado, entende-

⁴³Na transdisciplinaridade, termo cunhado por Piaget, se prevê uma etapa superior que eliminaria dentro de um sistema total as fronteiras entre as disciplinas. O movimento pós-moderno utiliza tal paradigma. (NICOLESCU, 1996)

se qualidade/condição de vida como o somatório dos fatores que interferem na vida do indivíduo em suas múltiplas dimensões: física, mental, social, entre outras (BUUS, 2000). Daí a educação em saúde ser um elemento importante para o desenvolvimento de medidas que visem promover a qualidade de vida.

Por seu lado, a legislação brasileira declara que saúde é um direito de todos e um dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas. Tais medidas têm, por objetivo, a redução do risco de doença e de outros agravos e o acesso universal e igualitário às ações e serviços, para a promoção, proteção e recuperação da saúde (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, 1988, art.196).

Os PCNs, articulados com os direitos cidadãos, entendem educação para a saúde como fator de promoção e proteção à saúde e estratégia para a conquista da cidadania, podendo a escola, em todos os seus níveis, fornecer elementos que capacitem os indivíduos para uma vida mais saudável.

Por este olhar, concebe-se que a educação em saúde tem por finalidade tornar o cidadão capaz de alterar, se necessário, hábitos e comportamentos que influenciem a saúde, por meio de suas escolhas, refletidas e responsáveis, assim como de estar em condições de reivindicar seus direitos (LOUREIRO, 1996). Tais condições cidadãos têm, como finalidade última, a vida saudável individual e coletiva, pois o cidadão participativo pode estender seus conhecimentos e valores para a família e a comunidade a qual pertence. Neste sentido, a prática educativa em saúde contribui para a formação de sujeitos cidadãos conscientes de seu papel como agentes sociais.

Segundo o MEC, é possível que a educação para a saúde seja introduzida nos currículos de todos os níveis de ensino, durante a vida diária dos educandos, não sendo pressuposto a existência de um professor especialista, mas pessoas preparadas para discutirem sobre o assunto. A proposta é a de que o trabalho pedagógico tenha seu enfoque principal na saúde e não na doença. A educação para a saúde deverá ser aceita como parte integrante dos estágios da vida escolar e reforçada na vida adulta de maneira acidental ou mesmo formal.

A pergunta aos professores, coordenadores e pedagogas que se referia à

forma de se inserir, na estrutura curricular dos cursos, atividades voltadas à prevenção do consumo de drogas, obteve como **invariante** que em qualquer curso é possível essa articulação, por meio de atividades como oficinas vivenciais, mesas redondas, estudo de casos, filmes comentados relacionados aos conteúdos das disciplinas de qualquer período, atividades inseridas nas semanas de comemorações dos cursos e nos eventos de mostras de conhecimento ou, ainda, como atividade complementar dos cursos, do qual o aluno participe e tenha direito a certificados e/ou carga horária no currículo escolar. Outra **invariante** apareceu ao apontarem que a metodologia das atividades realizadas deva buscar o dinamismo e a participação efetiva dos alunos, atentando-se para sua realidade concreta, caso contrário, não acreditam que despertem o interesse dos mesmos. Foi **invariante**, também, o fato de enfocarem que palestras que apenas transmitem informações técnicas não surtem efeitos e que o modo do professor encarar a transversalidade é fundamental para que o aluno, também, perceba o conteúdo fazendo parte não só de seu curso, mas de sua vida. Querem dizer com isto que se os próprios professores se mostrarem avessos aos temas transversais, os alunos não verão importância nas atividades que podem ser realizadas. Estes pontos, levantados por eles, concordam com as premissas mais recentes sobre o desenvolvimento de atividades preventivas. Os depoimentos podem ser ilustrados pelo abaixo exposto.

Eu compartilho com a perspectiva mais propedêutica, penso que por isto mesmo essas questões têm que ser tratadas na transversalidade, todas essas questões devem ser discutidas, são conteúdos da aprendizagem e da formação e, daí, pode ser reconhecido pelo aluno como algo que faz parte, é inerente. Aí depende também de como o professor vai encarar e possibilitar esta articulação, se ele mesmo não perceber assim, então nada acontece. Não acredito que seja necessário montar uma disciplina sobre isto, porque se é transversal é social e todos somos responsáveis. As atividades podem estar articuladas nas disciplinas em algum momento ou vários momentos do curso, podem estar articuladas em momentos especiais do curso, nos eventos, nas mostras de conhecimento etc. Ressalto que as atividades devam ser ativas, participativas para envolver os alunos nas discussões, apenas palestras não resolvem (C.S., Profª Curso História, Pedagoga, 31/05/2005).

Também os depoimentos dos alunos apontaram para essa possibilidade da transversalidade, por meio do desenvolvimento de atividades, articuladas às disciplinas ou como atividades complementares do curso. Denotaram, assim como os coordenadores e alguns professores entrevistados, a necessidade de abertura de alguma parte dos professores para contemplarem, em sua disciplina, discussões que vão além do conteúdo programático, pois não são todos que se mostram interessados em escapar dos conteúdos pré-estabelecidos.

Acho que temas da vida diária são fundamentais de serem discutidos dentro do espaço acadêmico, ajuda a amadurecer o aluno no lado pessoal também, sabe? Não fica aquela coisa de apenas formar o profissional. Ele começa a ver o mundo de forma diferente, porque, às vezes, nem na família você fala sobre estas coisas, por exemplo, eu aprendi aqui no mini-curso sobre o tabagismo passivo e ativo e levei este conhecimento para a minha mãe que fuma. Na realidade, fiz o mini-curso por causa dela e para mim também que descobri que sou fumante tanto quanto ela. Se der, da próxima vez, vou convidá-la a participar. É claro que não tem como criar uma disciplina no curso de todo assunto que é importante de se discutir e para preparar o jovem para o mundo, mas integrando estes temas nas atividades do curso há como todos participarem, mas os professores também têm que se abrir para isto, pois já ouvi dos próprios professores quando tem uma atividade diferente que ele está perdendo tempo e não vai dar para terminar o conteúdo do programa (A. S, 20 anos, Aluno 2º Período do Curso de Psicologia, 12/06/2006).

O depoimento ilustrativo salienta o interesse que os estudantes têm de avançarem, para além dos conteúdos sistematizados, vendo a universidade como uma possibilidade de amadurecimento não só profissional, mas, também, pessoal. Querem aprender para aplicarem esse conhecimento na vida concreta. Interessante escutar da maioria que muitos professores necessitam de se abrir para as novas demandas educacionais, para que possam contribuir com uma formação mais holística do universitário. Isto denota que os jovens não estão alheios às suas necessidades e que o professor continua sendo um referencial positivo na formação dos alunos. Talvez, alguns professores não tenham se dado conta desse fato, estando, ainda, atrelados à concepção tradicional de educação, aquela que se interessa apenas em transmitir conteúdos pré-fixados. Aquilo que Freire (1987) denomina de educação bancária, ou seja, uma educação meramente preocupada em “depositar” nos educandos conhecimentos, sem considerar a sua realidade social e cultural.

Nesta perspectiva, torna-se necessária a preparação teórica e prática dos professores, durante seus cursos de formação e de educação continuada, considerando que eles devam ser calcados em fundamentos teóricos sólidos e críticos, para se evitar reproduções de um fazer acrítico e descontextualizado.

Para os PCNs, não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos de especializações tradicionais, mas a capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências que exigirão novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem a condição do “aprender a aprender”.

Essa concepção pressupõe um currículo que conflua preocupações para fazer da educação algo mais prático e dinâmico, aspirando uma representação de mundo mais complexa e diferenciada, tendo em vista seus contextos múltiplos (GOUGH, 1989).

Os temas transversais assinalam a ruptura com as metateorias e com a falsa neutralidade das ciências. Para os PCNs, a interdisciplinaridade e a transversalidade têm seu fundamento na crítica da concepção que encara a realidade como um conjunto de dados estáveis, sendo tais conceitos diferenciados, porém inseparáveis. A interdisciplinaridade constitui-se numa abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, indagando a segmentação entre as diversas áreas do saber, gerida por uma visão compartimentada do conhecimento, disciplinar. A transversalidade questiona a prática individualista e alienada na construção do conhecimento. Tanto a interdisciplinaridade quanto a transversalidade se fazem somente pelo trabalho coletivo, que possibilita, por sua vez, atingir a transdisciplinaridade (KLEIMAN & MORAES, 1999).

Em entrevistas com os coordenadores de cursos, eles foram unânimes em pontuarem a preocupação de elaborarem, com a equipe de professores, uma estrutura curricular, que contemplasse tanto a interdisciplinaridade quanto a transversalidade, no sentido último de atingir a transdisciplinaridade. Relataram a importância que percebem por incluir, na estrutura curricular, temas necessários à formação cidadã dos jovens universitários, salientando a importância do trabalho coletivo. Durante as entrevistas desta pesquisa, eles traziam questionamentos para pensarem junto aos professores, nas reuniões docentes, as novas possibilidades a serem introduzidas nas estruturas curriculares, em parceria com a equipe da CAMT. Também, os professores foram consensuais a esse respeito.

Os dois depoimentos selecionados podem caracterizar esta **invariante** da pesquisa.

Estamos trabalhando para contemplar a transversalidade e a interdisciplinaridade, com vistas à transdisciplinaridade. Professor é repassador de conteúdo, educador é um formador e é ele quem aceita esta perspectiva de estar atento ao que acontece com o aluno em sala de aula. Nós estamos nessa discussão, na reunião docente eu sempre introduzo estas questões. Os alunos aparecem na sala de aula com reações que o professor deve saber diferenciar, para não tratar como rebeldia. Este é o nosso aluno concreto, então como não falar de temas transversais? No curso de Farmácia, isto é mais fácil, pois tem inclusive disciplinas que tratam este assunto e podem fazer de forma interdisciplinar. Porém, não é apenas tratar como conteúdo, o professor tem que ter habilidade para transformar este conteúdo numa atividade que desperte uma consciência sobre o assunto. Em qualquer curso, é possível agir assim (de forma interdisciplinar). Por isto, é importante ele buscar a CAMT para pensar em oficinas, pois aula ou palestras, apenas, não sensibilizam os alunos em se tratando desse conteúdo. O grande problema é que nem sempre temos tempo suficiente para fazer o melhor por causa da carga horária que é apertada, mas temos tentado (J.A., Prof. e Coordenador Curso Farmácia, 25/05/2006).

Independente do curso que o aluno esteja fazendo, os temas transversais devem estar presentes e na medida do possível, por causa do tempo curto, construir a interdisciplinaridade com este tema, para que seja uma ação coletiva, pois uma andorinha não faz verão. A equipe de professores do curso de Administração tem buscado fazer isso. Claro que alguns têm mais facilidade e abertura, outros menos. Mas, a gente vai tentando colocar que a realidade do aluno que está aqui vai além de um diploma, nós estamos tratando de um aluno de carne e osso que tem problemas, como todos temos. Daí a importância dos professores das várias disciplinas se unirem numa ação comum. O dia em que eu vi um aluno dentro do banheiro, trancado, depois de três horas que havia terminado a aula, com as calças arriadas, sentado no vaso, em estado catatônico e que tivemos que arrebentar a porta para tirá-lo de lá, a gente percebe que não podemos deixar que a situação ocorra para intervir. As atividades preventivas são fundamentais no currículo e o professor deve estar atento a isso para tentar, ao máximo, encaixar algo em sua disciplina". Tenho mobilizado os professores para isso (L.P, Professor e Coordenador do Curso de Administração, 08/06/2006).

Denota-se, por outro lado, que, apesar da preocupação dos entrevistados, nem sempre é possível realizar o plano curricular ideal nos cursos, haja vista a carga horária restrita que impõe aos professores o esgotamento de determinados conteúdos sistematizados da estrutura curricular. Mesmo assim, os coordenadores atestaram que buscam conscientizar os professores dessa importância e que, à medida do possível, a equipe se organiza para avançar além dos conteúdos prescritos.

Deste modo, para que aconteça a transversalidade, exige-se muita habilidade do professor quando a articula aos conteúdos sistematizados ou, ainda, quando busca contemplá-los, informalmente. Esse aspecto constituiu-se, também, numa **invariante** da pesquisa.

O currículo é muito apertado, não tem muito espaço para se dedicar a outros assuntos que fazem parte da formação, da crítica, da vida cotidiana, entende? Mas como é muito importante debater determinados assuntos, como o de drogas, por exemplo, o professor acaba dando um jeito, por exemplo nas semanas de comemoração dos cursos, numa disciplina articulada com o tema. Esses debates podem ser pulverizados ao longo do curso todo, pelo menos uma atividade por semestre, como vocês fazem (S.C, 21 anos, Aluna 5º Período do Curso de Farmácia, 08/06/2006).

O que nos preocupa muito é que com a densidade de conteúdos que nós professores devemos vencer ao longo do semestre se não formos hábeis não conseguimos inserir conteúdos transversais de uma forma mais sistematizada, como é o caso de convidarmos a equipe da CAMT para um estudo de caso articulado a determinada disciplina, uma oficina, etc. Mas temos percebido a necessidade disto, não temos como escapar e aí se dá um jeito, além de sempre, nas discussões acadêmicas ou conversas em salas de aula com os alunos tentar amarrar e aproveitar o que eles vão trazendo ou mesmo a gente levar de acordo com as necessidades que vamos percebendo. A maioria dos professores são muito conscientes disto. E aí a gente aperta e acontece, pois é muito importante esta formação mais ampla para os jovens (C.B., Profª e Coordenadora do Curso de Odontologia, 21/09/2006).

Como apontam os PCNs, o grande desafio educacional é o de a escola, em todos os níveis de ensino, debater e incentivar a incorporação dos temas transversais à sua prática, possibilitando aos alunos o desenvolvimento da capacidade de se posicionarem frente a questões que interfiram em suas vidas em sentido individual e coletivo, superando as indiferenças e intervindo de forma responsável. É claro que as adequações de disponibilidades de tempo devam ser repensadas. Todavia, parece ser consensual aos educadores que, hoje, não se tem como escapar de uma demanda que é real e que interfere, substancialmente, no ensino-aprendizagem, na formação do futuro profissional e em sua vida como um todo.

O currículo pós-moderno caracteriza-se por uma abertura que busca estar atenta às necessidades, complexidades e dinamismo da concretude dos atores sociais, o que significa uma nova relação entre escola, professores e alunos, na

busca contínua de estratégias que visem a uma formação mais integral do aluno (BUSQUETS, 1999). O depoimento do Reitor retrata esta questão, trazendo como **invariante** da pesquisa essa necessidade de abertura da estrutura curricular e dos educadores, para que, de fato, possa ocorrer uma educação que atenda às demandas que são colocadas pelos educandos, o que transcende a instrução.

...E eu entendo a universidade neste papel, formando sujeitos, não apenas os instruindo para uma profissão. A universidade é capaz de formar, de capacitar, de qualificar e de humanizar sujeitos para uma vida melhor. É isto que entendo como temas transversais, esta possibilidade de abertura de um currículo que contemple as necessidades dos sujeitos... (N.P, Reitor, 19/09/2006).

A abertura do currículo, com vistas à transversalidade e suas adequações às situações de contexto, possibilitam o que a LDBENB/1996 define em seu artigo 2º: a formação integral do educando em seu sentido mais amplo, ou seja, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E, nesse sentido, converge para o que a fenomenologia propõe para a construção de uma estrutura curricular, ou seja, centralizar-se nos aspectos epistemológicos da subjetividade e em suas relações com o ato de aprender, pois somente o que é aprendido por meio da experiência e pessoalmente apropriado será verdadeiramente conhecido (BICUDO & MARTINS, 2006).

Por este ângulo, é pertinente dizer que, embora seja uma tarefa complexa, dadas suas dificuldades de implementação, há possibilidades do desenvolvimento, no espaço universitário, de um programa de prevenção ao uso indevido de drogas pelos universitários, questão esta que se encaixa à proposta de educação para a saúde dos temas transversais. O aprender e o refletir sobre tal conteúdo transversal, na perspectiva fenomenológica, consiste na possibilidade que tem o humano de tomar consciência da necessidade de reorganizar um projeto pessoal, baseado na sua percepção da existência de discrepâncias entre o que se sabe a priori e o que se pronuncia como nova possibilidade de existência. Nesse enfoque da aderência ao transversal, o

currículo é constituído como construção cultural, “pois toda cultura se caracteriza por ter acumulado, no processo de seu desenvolvimento histórico, um acervo de conhecimento” (MARTINS, 1992, p. 76).

Capítulo VII

Aspectos críticos para a prevenção: avaliando o PROGRID

Cara acho muito legal nas oficinas vocês terminarem e perguntarem o que nós achamos da atividade, se foi bom, se atendeu, o que precisa melhorar, pedem sugestões, se fez diferença na vida da gente. Por exemplo, na minha vida fez muita diferença. Eu não fumo, mas minha mãe fuma igual a uma chaminé, eu não sabia que eu estava fumando junto com ela, só aqui eu aprendi sobre o fumo passivo, eu não acreditava, agora eu sei. Vocês falam de coisas que acontecem no dia-a-dia ali, dá para a gente relacionar, tudo fica fazendo sentido. Não fica distante. Vocês, também, são abertos para mudar, para receber sugestões, acho que deve ser assim mesmo, porque assim o povo fica mais à vontade para falar e também vocês vêem o que funciona para cada um” (A.S, 20 anos, 2 Período do Curso de Psicologia, 12/06/2006).

Eu percebo que a proposta de vocês é aceita pelos alunos porque vocês não impõem, partem do pressuposto que eles são responsáveis por aquilo que escolhem, fornecem informações sobre aquilo que eles desejam saber, isto é muito importante, pois abraçam as necessidades deles. Eles vão interagindo de forma suave, pelas reflexões próprias até que a..., como dizem, “que a ficha caia”, aí eles começam a sentir o peso da responsabilidade. Este método de partir da vida deles, de como eles pensam, ao invés de chegar com algo pronto, faz eles pensarem (A.L., Pedagoga, 08/06/2006).

Qualquer programa de prevenção carrega consigo chances de acertos e erros em sua aplicação, havendo a necessidade de que os facilitadores estejam preparados para aceitarem, principalmente, as falhas e os imprevistos. Certamente, a frustração acompanha os resultados negativos, mas esta deve ser convertida em energia positiva para a resolução dos impasses encontrados (Wânier Ribeiro, 2007).

Muitos são os escritos atuais sobre as teorias e práticas da prevenção, os quais podem tender, por vezes, tanto para o pessimismo quanto para o otimismo dos resultados de programas implementados. Levando-se em consideração que são múltiplos os fatores biopsicossociais, que podem aumentar a probabilidade de um comportamento não saudável de um indivíduo, tem-se que nem sempre as intervenções se mostrarão eficazes. Contudo, isso leva a acreditar não na desistência da implementação de novas propostas, mas no estudo de outras formas para se atingir um percentual de valor positivo, cada vez maior, nos resultados, tanto no nível individual, como no organizacional ou comunitário (FERNÁNDEZ-RIOS *et al.* 1997).

Em geral, no campo da prevenção, é necessário ganhar confiança e o compromisso das pessoas para uma maior participação na promoção da sua saúde e qualidade de vida. Desse modo, ao se desenvolver um programa parece ser mais proveitoso focalizar um campo específico real e concreto ao invés de tentar mobilizar múltiplas condutas (FERNÁNDEZ-RIOS *et al.* 1997).

Fernández-Rios *et al* (1997, p. 59-77) apontam que, para que um programa preventivo tenha êxito, comumente exige-se:

- a) que o indivíduo que o aplique seja um bom facilitador e motivador do ensino-aprendizagem;
- b) que seja bem aceito tanto por parte de quem o desenvolve quanto dos sujeitos envolvidos;
- c) que os seus objetivos devem ser válidos para a melhoria da saúde e qualidade de vida;

Com relação a estes aspectos, teve-se como **invariante** da pesquisa que aqueles facilitadores que utilizam uma linguagem mais próxima dos jovens, que são abertos às discussões e motivadores fazem com que estes se interessem pelas discussões, levando-as a sério e aplicando-as em benefício da própria vida e de terceiros. Ao contrário, são fadados ao fracasso no que diz respeito aos resultados das atividades. Os depoimentos dos participantes tenderam a apontar que quando os facilitadores demonstram autoritarismo, dificuldade de interação

com o público e se afasta de uma linguagem acessível e adequada ao público jovem, as atividades não demonstram nenhuma efetividade. O depoimento abaixo ilustra tal invariante.

Todas as vezes que participei de alguma atividade, sinto que há interesse da maioria se o palestrante é interativo, aberto, não autoritário. Quando vem alguém fora deste perfil a galera não se interessa mesmo. O pessoal "fechadão" ou dono da razão não tem ibope. Acho também que se não é conteúdo que faz parte do dia-a-dia não tem nada a ver, tem que falar da vida real, do uso na vida, de coisas próximas. Tem palestrante que não dá para encarar, tem que selecionar bem quem é que vem. Tiveram dois do projeto PROGRID que eu não gostei e a turma também não, ele veio só deu o recado e foi embora, parece que o estagiário estava meio tenso e a outra foi uma profissional mesmo, dona da razão, que achava que o que ela falava que era o certo (M. L. C, 21 anos, Aluna 5º Período do Curso de Pedagogia, 18/09/2006).

Tem-se avaliado, na experiência com o PROGRID, que um dos aspectos mais importantes para o seu êxito é a formação sólida e a habilidade pessoal dos profissionais e estagiários, envolvidos no programa, o que assegura a transmissão de conhecimentos fundamentados e o traquejo pessoal para lidar com os jovens. Um dos quisitos, que se tem enfrentado, por ser um programa de uma clínica-escola, é o reduzido tempo disponível para treinamento de pessoal da equipe que atender a perspectiva filosófica e pedagógica do projeto. Os estagiários, geralmente, quando já ficam bem preparados e experientes já estão próximos ao término do estágio, o que demanda que uma próxima equipe inicie o treinamento. Deste modo, de ano em ano a equipe se renova, exigindo-se novos empreendimentos por parte da equipe fixa. Tem-se amenizado esse problema com a formação de multiplicadores, na qual se propõe que o estagiário-monitor seja responsável por repassar seus conhecimentos teóricos e práticos aos novatos. Estes acompanham os monitores no desenvolvimento de todas as atividades, iniciando as tarefas pela observação e suporte, para, posteriormente atuarem de forma mais ativa, havendo a possibilidade de serem os futuros monitores, ao término do contrato dos primeiros. Os monitores, geralmente, são bolsistas que repassarão esse lugar para os estagiários voluntários ou

curriculares. Os professores participantes do projeto devem ser aqueles que realmente acreditam na proposta de prevenção, na instituição, e que possuam muito vigor para que o constante recomeçar seja visto como aspecto positivo e não negativo. O coordenador do projeto deve estar atento a esse dado para mobilizar e incentivar a equipe. Por outro lado, essa dificuldade se contrabalança com um facilitador, ou seja, sendo os próprios jovens os multiplicadores das atividades preventivas, há uma aceitação muito positiva do público universitário que se identifica com a linguagem e valores daqueles, criando um espaço interativo e uma referência, inclusive, de profissionalismo, já que os multiplicadores representam a área de conhecimento do curso que estão fazendo. Tem-se, todavia, que tais estagiários devam ser, permanentemente, supervisionados pelos seus professores e que há momentos, na discussão com o público participante das atividades preventivas, em que é prioritário o posicionamento de um profissional mais maduro e experiente. Esse dado surgiu na pesquisa, também como **invariante**.

É bacana do projeto PROGRID ter jovens à frente com vocês, acho que fortalece a proposta, chama os outros jovens para perto, sabe como? Agora, eles têm que ser bem treinados para saberem o que estão fazendo e realmente serem uma referência positiva como jovem e como profissionais também, pois ele está representando o curso dele, né? Agora, tem coisas que só o professor ou o profissional sabem responder (D. R, 20 anos, Aluno 1º Período Administração, 08/06/2006).

Um outro problema considerado complexo e que demanda muito esforço dos profissionais da CAMT, da área de Psicologia, é a formação contínua dos estagiários e professores das diversas áreas em relação ao método utilizado, uma vez que estes chegam, para se integrarem ao projeto, muitas vezes, sem nenhum contato acadêmico com a abordagem fenomenológica hermenêutica. Isto tem demandando um certo empreendimento e desgaste, já que a equipe está sempre se renovando.

d) que os dados obtidos dos programas sejam avaliados, em algum momento, por meio da pesquisa qualitativa e quantitativa. O prazo para tal realização não deve se estender demasiadamente, para não se correr o

risco dos envolvidos perderem de vista a relação entre o programa e os seus resultados na vida prática;

As pesquisas realizadas pela equipe do PROGRID são tanto qualitativas quanto quantitativas. Após a análise dos resultados, esses são divulgados internamente na instituição, tendo-se o cuidado de utilizá-los de forma produtiva no desenvolvimento de atividades educativas e visando à sensibilização, à reflexão e à conscientização do público em relação ao tema. Esses dados são, também, remetidos a congressos para se tornarem científicos, abrirem-se às discussões e contribuírem com outros estudos⁴⁴.

A divulgação dos resultados das pesquisas, sem que haja morosidade no processo, e a articulação desses à vida prática dos envolvidos são aspectos percebidos pelos entrevistados como pontos fundamentais ao sucesso dos programas, uma vez que, desta forma, pode-se apresentar, cientificamente, dados do existir concreto das pessoas e, ao mesmo tempo, valorizar a participação dos colaboradores, possibilitando uma crença maior do público em relação ao programa. Este dado apareceu como **invariante** deste estudo.

Ao vocês fazerem pesquisas e divulgarem os resultados tornam ainda mais real a necessidade das ações, a consciência das pessoas sobre o tema, mostram o respeito de vocês com aqueles que responderam e mostram, também, que vocês estão fazendo alguma coisa com aquilo que avaliaram. Garante mais a ação, entende? E ajuda as pessoas a pensarem, unir uma coisa com a outra, saber da realidade (S.A., Pedagogia, 08/06/2006).

É fato que a divulgação dos resultados mobiliza não somente os participantes da pesquisa, mas a comunidade em geral, contribuindo para a informação, a conscientização e a mudança de comportamentos de algumas pessoas, interesse de outros estudiosos sobre o assunto, dentre outros fins. Entretanto, o obstáculo maior que se tem encontrado à realização e à divulgação dos resultados de pesquisas é o que diz respeito aos escassos recursos financeiros, voltados a esse fim, havendo a necessidade de que os maiores interessados criem estratégias inusitadas e econômicas para não se perder de

⁴⁴Apêndice IX (p. 247): Modelo de um dos questionários de pesquisa do PROGRID sobre o perfil do aluno universitário, relativo ao consumo de drogas.

vista tal objetivo.

e) que a realização do programa esteja aberta a situações de riscos inerentes ao processo tais como: fracasso na aplicação e na sua aceitação, decepção pelos resultados obtidos, aumento da problemática que se tenta prevenir;

Qualquer programa de prevenção carrega consigo chances de acertos e de erros, em sua aplicação, havendo a necessidade de que os facilitadores estejam preparados para aceitarem, principalmente, as falhas e os imprevistos, já que para os louros há sempre receptividade por parte dos seres humanos. Quanto maior for o nível de abertura para estes aspectos, maiores serão as chances da equipe se reunir, discutir e levantar os que devam ser reelaborados. Certamente, a frustração acompanha os resultados negativos, mas essa deve ser convertida, o máximo possível, em energia para a resolução dos impasses encontrados. Essa forma de pensar tem sido a tônica da equipe do PROGRID. Buscam-se, em todas às vezes, escutar sobre as frustrações dos aplicadores, num espaço de acolhimento humano, e, após, possibilita-se um espaço reflexivo e crítico para criar alternativas de mudanças. Tais mudanças devem, sempre, estar situadas no contexto concreto da realidade do público alvo, por isto a importância de se solicitar aos participantes a avaliação das atividades que foram realizadas⁴⁵. Esse aspecto foi marcado como **invariante** da pesquisa, podendo-se averiguá-la no relato a seguir.

⁴⁵Apêndice X (p. 252): Modelo de questionário avaliativo sobre a atividade preventiva realizada.

Cara, acho muito legal, nas oficinas, vocês terminarem e perguntarem o que nós achamos da atividade, se foi bom, se atendeu, o que precisa melhorar, pedem sugestões, se fez diferença na vida da gente. Por exemplo, na minha vida fez muita diferença. Eu não fumo, mas minha mãe fuma igual a uma chaminé, eu não sabia que eu estava fumando junto com ela, só aqui eu aprendi sobre o fumo passivo, eu não acreditava, agora eu sei. Vocês falam de coisas que acontecem no dia-a-dia ali, dá para a gente relacionar, tudo fica fazendo sentido. Não fica distante. Vocês, também, são abertos para mudar, para receber sugestões, acho que deve ser assim mesmo, porque assim o povo fica mais à vontade para falar e também vocês vêem o que funciona para cada um (A.S, 20 anos, 2º Período do Curso de Psicologia, 12/06/2006).

Um trabalho preventivo deve atender à demanda do público alvo e não às expectativas do facilitador. Por isso, a importância de se apurar, antecipadamente os seus interesses e necessidades, assim como avaliar com ele a sua percepção do que foi realizado. Muitas vezes, certa atividade ou metodologia pode ser bem aceita e obter resultados positivos em um determinado grupo e em outro não, isto porque os grupos são formados por pessoas diferentes, com interesses, também, diferentes.

A abordagem fenomenológica, ao propor como ponto de partida do conhecimento as “próprias coisas”, viabiliza esse modo de desenvolvimento do programa preventivo. É notório, no entanto, que para que os facilitadores adquiram a habilidade de praticar a *epoché* é necessário não apenas o treino do método, mas o seu próprio entendimento de que a sua atitude frente ao método é constituinte de seu fazer. Aqueles que chegam com a perspectiva de que as suas verdades é que devem prevalecer não se sentem à vontade em relação à aplicação da fenomenologia hermenêutica, já que ela propõe o afastamento dos pré-determinismos. Nem sempre o facilitador entende que a proposta cunhada nesta perspectiva preventiva é a deixar o fenômeno aparecer e, então, para não colocar em cheque os seus próprios valores, os impõe a qualquer custo, na tentativa de convencer os participantes a não utilizarem drogas, por estas causarem prejuízos. Para que isto não ocorra com frequência tem sido necessário o acompanhamento de um profissional experiente, nas atividades desenvolvidas

pelos menos experientes, até que estes se mostrem aptos a desenvolvê-las adequadamente. Isto demanda uma maior disponibilidade da equipe, o que nem sempre é possível.

f) que se pautem nos contextos reais e concretos da vida cotidiana dos sujeitos.

Este aspecto foi enunciado por todos os participantes da pesquisa, se constituindo como **invariante**, já tendo sido discutida nos capítulos anteriores. Não por acaso, ela foi enfatizada, veementemente, nas falas dos sujeitos entrevistados. O mesmo depoimento, utilizado no item (e), acima, pode ilustrá-la de forma categórica.

[...] Por exemplo, na minha vida fez muita diferença. Eu não fumo, mas minha mãe fuma igual a uma chaminé, eu não sabia que eu estava fumando junto com ela, só aqui eu aprendi sobre o fumo passivo, eu não acreditava, agora eu sei. Vocês falam de coisas que acontecem no dia-a-dia ali, dá para a gente relacionar, tudo fica fazendo sentido. Não fica distante (M.L., 18 anos, Aluno 2º Período Curso Ciências Contábeis, 08/06/2006).

Para a fenomenologia, cada ato perceptivo manifesta-se numa adesão global em relação ao mundo. Os atos são carregados de significações simbólicas (sentidos), que dizem respeito à própria existência. Se esta for, também, a linha diretriz do programa preventivo, decorrerá, daí, a importância e pertinência de pautá-lo nos contextos concretos, reais e cotidianos dos indivíduos.

Além dos aspectos destacados pelos autores, pode-se acrescentar que é prioritário que os interventores estejam abertos à discussão do tema tratado, que eles não estejam interessados apenas em repassar informações. Portanto, o diálogo entre os envolvidos é o alicerce do programa.

Retomando Merleau-Ponty (2002, p. 173): “Na experiência do diálogo, a fala do outro vem tocar em nós nossas significações, e nossa fala vai, como o atestam as respostas, tocar nele suas significações, invadimo-nos um ao outro na medida em que pertencemos ao mesmo mundo cultural”. A relação dialógica que se dá no encontro de concordâncias e discordâncias faz com que cada um conheça mais a si mesmo e ao outro, podendo ajudar-se mutuamente nos obscurecimentos do

conhecimento. Eis o porquê de o diálogo ser o imperativo de um programa preventivo, não obstante ter sido uma das principais **invariantes** deste estudo, assim como a premissa fundante do PROGRID, o que tem viabilizado positivamente suas ações. Abaixo, um depoimento que demarcou essa questão.

O que eu acho fantástico no PROGRID é esta facilidade que vocês têm de acessar a linguagem, o mundo dos alunos, vocês falam com eles de maneira tranqüila, sem invadir, chamando o pessoal para o real, mas sem impor, dialogando, conversando ali numa boa. E isto não é fácil, principalmente, se tratando de jovens. Eu admiro muito este trabalho, tiro o chapéu, pois não é fácil atingir a linguagem do outro e ser uma figura de autoridade (A.M, Prof. Curso Comércio Exterior, 24/05/2006).

Também, Dryfoos (1990) aponta alguns componentes que poderão possibilitar êxitos em programas dirigidos a jovens, são eles:

- a) gerar nos alunos atitudes, crenças e motivações positivas para o aprendizado de novos conteúdos de educação para a saúde;

Esta questão, trazida pelo autor, está intimamente relacionada ao aspecto anteriormente discutido por Fernández-Rios no item *f*, o qual aponta que o programa deva se pautar nos contextos reais e concretos da vida cotidiana dos sujeitos. Na experiência com o PROGRID, tem-se percebido não ser possível gerar crenças e motivações positivas nos alunos se o aprendizado não se situa em sua concretude existencial e se a metodologia utilizada não possibilita a dinamicidade dos processos. Por isto, acrescentaria aos componentes elucidados por Dryfoos e Fernandez-Rios:

- 1) criar metodologias alternativas e participativas que explorem indiretamente as vivências pessoais.

Metodologias fechadas ao diálogo que não possibilitem a expressão indireta ou direta de experiências pessoais se esgotam em si mesmas, criando aversões ou desinteresse à participação dos jovens. As atividades devem tocá-los, devem possuir significados – intelectual e emocional -, ou seja, fazer diferença em suas vidas, como é pontuado pelo jovem participante A.S.

- 2) Viabilizar ao máximo a participação do público alvo, no processo das

atividades, para que se sintam integrados ao programa e se tornem multiplicadores.

No caso do PROGRID, tem-se envolvido alunos interessados e representantes de turmas no desenvolvimento das atividades, desde o levantamento de sugestões até a própria elaboração de materiais e atividades, aproveitando-se o seu potencial, atrelado ao curso que fazem. Por exemplo: os alunos dos cursos de Relações Públicas e Marketing produzem materiais gráficos como: cartazes, folderes, cartilhas, vídeos etc. Os alunos de Jornalismo elaboram o jornal interdisciplinar “Em Debate” que é um exemplar bimestral sobre a prevenção ao uso indevido de drogas, sendo distribuído interna e externamente⁴⁶. Os alunos e professores dos vários cursos da saúde, educação, ciências sociais, entre outros, participam da sua elaboração escrevendo e/ou revisando os artigos ou, ainda, prestando depoimentos para as matérias. Os alunos do curso de Pedagogia dão suporte didático-pedagógico aos eventos a serem realizados, e assim por diante.

Têm-se buscado implicar, ao máximo, os universitários em todas as ações, realizadas pelo PROGRID, para que se viabilize seu engajamento na temática tanto no nível pessoal e profissional quanto no político e no social, havendo, também, a possibilidade de se desenvolver um trabalho mais complexo, dada a perspectiva transdisciplinar que o constitui. O trabalho pedagógico, desenvolvido por esse foco, tem orientado olhares e ações mais complexas na construção e reconstrução dos conhecimentos, tanto do público alvo quanto da equipe de facilitadores do PROGRID, o que acena para as necessidades da visão mais totalizadora do cenário contemporâneo.

3) Levantar as demandas de interesse do público participante, sempre que possível, objetivando uma maior adesão à atividade a ser desenvolvida⁴⁷.

Na experiência com o PROGRID, tem-se percebido maior motivação por parte dos alunos se são respeitados os seus interesses, ou seja, se é possibilitada uma ação compartilhada entre facilitadores e o público alvo para o

⁴⁶Apêndice XI (p. 254): exemplar do Jornal Debate, elaborado pelos alunos do Curso de Jornalismo da instituição pesquisada, com apoio da equipe interdisciplinar da CAMT.

⁴⁷Itens 1 e 2, grifos meus.

desenvolvimento das atividades. Esta foi mais uma **invariante** constatada na pesquisa.

Achei interessante a pedagoga vir à sala dizer que iria ter uma atividade, uma como que chama? Ah, é oficina... e querer saber da turma qual era o interesse nosso no tema. Teve gente que “zoou” a princípio, depois quando aconteceu a oficina a gente percebeu como foi útil conversar com a gente primeiro. Todo mundo participou, fez perguntas, relacionou com uma disciplina que a gente estava fazendo. Foi bacana! (M.C, 18 anos, Aluno 2º Período do Curso de Direito, 08/06/2006).

A posição interativa e aberta aos interesses do público é fundamental para que os alunos não se percebam como um “depósito” de meras informações, mas, ao contrário, como sujeitos potenciais de responsabilidade e crítica, diante do novo aprendizado e de escolhas futuras. Como diria Freire (1987): para a prática “bancária” de educação o fundamental é que se mantenham as consciências imersas em si mesmas, mas para a educação problematizadora, “como um que fazer humanista e libertador”, o importante é a participação cada vez mais crítica e responsável dos sujeitos, diante de suas ações.

Voltando aos componentes, apontados por Dryfoos, nos programas preventivos é importante:

- b) possibilitar a curiosidade, o entusiasmo e o interesse de busca de informação e de pesquisa para aplicação na vida prática;
- c) favorecer a eleição e a tomada de decisões autônomas, relativas à qualidade de vida;

Nas ações do PROGRID, procura-se, sempre, que o facilitador lance questões ou colocações, durante as exposições, que suscitem nos participantes a curiosidade e o interesse de pensar e de se informar sobre o conteúdo. Daí, as oficinas ou palestras comecem sempre com um questionamento ou um aspecto em que se solicita pensá-lo e discuti-lo, considerando, durante as discussões, que as posições pessoais repercutem na vida própria do indivíduo e que, somente ele, possa se responsabilizar pelas escolhas feitas. Ou seja, a responsabilidade pessoal caminha, conjuntamente, com a liberdade para escolher seus modos de

vida. Isso tem propiciado uma participação interativa dos envolvidos, eliminando aquela idéia de que atividades preventivas girem em torno de "depósitos de informações" e que se constitui apenas num lugar de escuta silenciosa, em que o palestrante anuncia, autoritariamente, e o público escuta. O modo interativo de desenvolver as atividades, aliado à proposta de consideração e valorização da liberdade de escolha, inerente a cada sujeito, tem possibilitado a maior adesão dos participantes ao programa e, ao mesmo tempo, tem gerado oportunidades de mudanças de estilos de vida de alguns alunos. Isso pode ser constatado, concretamente, através das contínuas procuras de alunos para orientações sobre o abuso de drogas por si próprios e/ou terceiros e, ainda, solicitações para tratamentos da dependência química. Esse modo de desenvolver o programa foi comentado pelos participantes como o mais viável, para que haja interesse dos alunos participarem de forma mais efetiva, constituindo-se numa **invariante**.

Eu percebo que a proposta de vocês é aceita pelos alunos, porque vocês não impõem, partem do pressuposto que eles são responsáveis por aquilo que escolhem, fornecem informações sobre aquilo que eles desejam saber, isto é muito importante, pois abraçam as necessidades deles. Eles vão interagindo de forma suave, pelas reflexões próprias até que a..., como dizem, "que a ficha caia", aí eles começam a sentir o peso da responsabilidade. Este método de partir da vida deles, de como eles pensam, ao invés de chegar com algo pronto, faz eles pensarem (A.L., Pedagogia, 08/06/2006).

A educação fenomenológica hermenêutica, ao apontar a premissa do educar, para a apreensão dos sentidos múltiplos da existência, propõe ao indivíduo aprender a pensar e interpretar as verdades cujo desvelamento nunca é total. Isso possibilita elaborações e reelaborações de significados, envolvendo os sujeitos em sua atuação no mundo e, ao mesmo tempo, na sua responsabilidade sobre as construções próprias. Demarca a noção de liberdade de atuação do indivíduo no e com o mundo e, concomitantemente, a sua responsabilização sobre os seus atos. Esse tipo de abordagem educativa tem resultado uma aceitação, cada vez maior, pelos universitários, em relação às atividades preventivas realizadas.

Continuando com Dryfoos:

d) desenvolver atividades contínuas, já que as pontuais não produzem efeitos duradouros;

Os estudiosos atuais sobre programas de prevenção têm discutido exaustivamente e comprovado que atividades pontuais não possibilitam mudanças efetivas nas vidas dos indivíduos, pois, se não estão presentes no cotidiano, tendem a não terem significados e a caírem no esquecimento dos participantes, não havendo apropriação e amadurecimento dos conceitos. Por isto, a importância de o professor ser o principal participante do programa, já que ele é uma referência de autoridade para o aluno e é ele quem está junto a esse em seu dia-a-dia. Este aspecto apareceu como **invariante** da pesquisa, podendo ser ilustrado com o depoimento abaixo.

Acho que não cabe fazer palestras ou oficinas pontuais, as atividades devem ser diluídas ao longo do curso para que os alunos possam ir absorvendo a idéia, amadurecendo os conceitos, para fazer parte da vida dele, como um todo. Não adianta dar um recado e pronto, a idéia tem que ir sendo lapidada, eu acredito. Eles são muito novinhos, precisam ir amadurecendo e o professor é o aliado destes projetos, pois eles estão ali na sala toda semana com o menino (C.B., Coordenadora Curso Odontologia, 21/09/2006).

Na experiência com o PROGRID, pode-se dizer que a maior dificuldade de desenvolver atividades contínuas, com os alunos universitários, está relacionada à falta de disponibilidade de carga horária curricular, uma vez que, diante da necessidade de cumprir o conteúdo programático, às vezes, se torna impossível ao professor ceder horas de suas disciplinas para o desenvolvimento das atividades preventivas. Entretanto, em função da realidade do abuso de drogas, pelos universitários, os professores se vêem responsáveis a redimensionarem esse “tempo” para lidarem com um problema que é real e concreto, em seu cotidiano. Desse modo, em algum momento do curso, realizam-se atividades preventivas, articuladas às disciplinas ou ao curso em geral. Essa questão apareceu como **invariante** da pesquisa, como pode ser demonstrada com o relato a seguir.

Olha, no ensino superior os conteúdos são ainda mais densos do que nos outros níveis, para encaixarem numa carga horária tão restrita. Apesar de que seja muito importante realizar estas atividades preventivas, os professores, às vezes, não dão conta. Aí que digo que temos que fazer alguma artimanha para dar tempo, pois a gente vê no dia-a-dia o aluno se drogando. Então, o que adianta vencer o conteúdo, se na sala de aula o problema não é somente conteúdo? O aluno é um todo, é gente, é cidadão, não é apenas futuro profissional. Aí, os professores chamam vocês para trazerem um estudo de caso, abuso de drogas na empresa, por exemplo, para eles fazerem um trabalho, uma oficina vivencial, uma mesa redonda na semana do curso e por aí a fora. Acho que tem tido resultado (L.P, Prof. Coordenador Curso Administração, 08/06/2006).

Outro aspecto que, às vezes, se soma à questão do tempo restrito para vencer os conteúdos curriculares é a resistência de alguns professores – a minoria – a entenderem a atividade como necessária, e, daí, o fato de não criarem alguma alternativa para que ela se realize. Isso tem ocorrido com certa raridade na instituição pesquisada, pois, na maioria das vezes, são os próprios professores os solicitantes das atividades.

Para que houvesse e para que continuasse havendo adesão dos professores ao programa, desde o seu início, tem-se propiciado a sua participação colaborativa, assim como se tem criado possibilidades, na CAMT, para que eles busquem subsídios sobre a temática. Isso se dá por meio de minicursos, durante as semanas docentes, fóruns virtuais e presenciais, orientações individuais etc. A não ser as atividades, realizadas nas semanas docentes, quando a instituição dispõe a carga horária docente para a formação continuada, essa proposta, às vezes, também é dificultada, devido à maioria dos professores manterem vínculos empregatícios com mais de uma instituição, não havendo muita disponibilidade de tempo.

Todavia, é importante que o programa preventivo considere que o processo de mobilização dos professores à adesão ao programa deva ser anterior a qualquer atividade, pois são eles os maiores colaboradores do trabalho, uma vez que estão, no dia-a-dia da sala de aula, com os alunos, podendo tecer

comentários aleatórios ou desenvolver atividades, relacionadas diretamente ao tema, articulando-as às suas disciplinas.

Sabendo-se da restrição do tempo, em sala de aula, para a realização de atividades preventivas, a equipe do PROGRID tem aproveitado outras oportunidades que aparecem no espaço acadêmico. Essas serão descritas no item posterior, aproveitando-se do próximo componente, elucidado por Dryfoos.

- e) focalizar o trabalho numa perspectiva de ensino-aprendizagem cooperativa, propondo estratégias interdisciplinares;

Tem-se criado, na instituição pesquisada, com o apoio das pedagogas do Centro de Excelência para o Ensino e dos coordenadores de curso, várias estratégias que possibilitem as ações preventivas como, por exemplo, a utilização do espaço da semana do curso, quando se comemora com atividades acadêmicas, tal evento. Nessa oportunidade, desenvolvem-se oficinas, dinâmicas, palestras, mesas redondas, estudo de casos e filmes comentados numa perspectiva interdisciplinar, articulando, comumente, as interferências do abuso de drogas sobre a formação profissional, nos seus aspectos éticos e produtivos, bem como os cuidados à saúde. Estas atividades, também, são realizadas na Semana de Mostras de Conhecimentos, promovidas pela instituição, quando todos os cursos, laboratórios e núcleos de estudos expõem suas produções científicas às comunidades interna e externa. Outra oportunidade que se criou foi o primeiro encontro com os calouros, nas primeiras semanas de aula, quando se apresenta o programa a eles, por meio de alguma atividade que se encaixe nos seus interesses e tempo, disponibilizado pelo curso, tendo-se, como principal objetivo, o contato inicial com o programa e a sensibilização ao tema. A instituição pesquisada, reconhecendo a importância do desenvolvimento das atividades preventivas, junto aos jovens, e acreditando na proposta do PROGRID, estabeleceu o cumprimento do programa de prevenção, colocando-o, inclusive, no calendário institucional, no que diz respeito às atividades iniciais com os calouros. Entretanto, isto se deu como resultado de um processo de empenho e construção de conhecimentos por parte da equipe da CAMT.

Uma outra cultura que tem sido cultivada é a solicitação, por parte dos

professores, para se desenvolver estudos de casos em sala, no próprio horário de aula. Essa tem sido uma atividade muito produtiva para os alunos, do ponto de vista tanto acadêmico quanto pessoal, uma vez que, havendo o envolvimento do professor na organização e diretrizes dos objetivos do estudo, os alunos se envolvem e produzem de forma mais sistematizada. Todas essas atividades têm sido realizadas entre vários professores do mesmo curso ou, ainda, envolvendo mais de um curso.

A perspectiva interdisciplinar, devido ao seu teor de produção globalizante e de ação colaborativa entre os envolvidos, é relatada, pelos entrevistados, como aquela que pode gerar resultados mais efetivos em programas de prevenção, o que determinou mais uma **invariante** da pesquisa e confirmou que a escolha do PROGRID por esse foco é realmente pertinente. O depoimento colhido revela a invariante.

Acho a proposta interdisciplinar muito rica e o que há de mais favorável para a produção de conhecimentos. A fragmentação das disciplinas produziu um homem, um professor solitário. Nós temos tentado resgatar isto nos cursos, na formação de nossos alunos e acho que o PROGRID faz um convite, justamente, a isto. Quando vocês envolvem estas áreas todas: Psicologia, Farmácia, Nutrição, Psiquiatria..., até esqueci das outras, e, também, estão abertos para trabalharem com alunos de várias disciplinas ou de vários cursos, em conjunto, vocês estão dizendo de uma ação colaborativa, que é fundamental para que um projeto dê certo" (F.A., Pedagoga, 25/05/2006).

A instituição pesquisada tendo como premissa, em seu projeto pedagógico, a inter e a transdisciplinaridade tem favorecido o desenvolvimento das atividades preventivas por este viés, o que viabiliza e fortalece a proposta do PROGRID já que sua base é sustentada, justamente, por tais perspectivas.

Dois outros componentes colocados por Dryfoos, são:

- f) dar ênfase às habilidades sociais que podem ser desenvolvidas em cada um;
- g) relacionar o programa desenvolvido ao mundo do trabalho que os

sujeitos fazem ou farão parte.

Toda a gama de atividades, desenvolvidas para os universitários, deve ser articulada ao contexto vivo de suas experiências pessoais e profissionais – atuais ou futuras – para que possam encontrar significados reais e concretos nas elaborações que irão construir. Por isso, aquele interesse de fomentar, anteriormente às atividades, as suas demandas.

h) envolver pessoas da comunidade externa e, principalmente, familiares dos alunos.

Com relação a este item, a equipe do PROGRID tem aberto cada vez mais as portas para a comunidade externa, através de várias atividades como mini-cursos, palestras, oficinas, mesas redondas, fóruns, buscando construir uma ação compartilhada com a mesma. Entretanto, com relação à participação mais efetiva dos familiares dos alunos, ainda, é necessário construir estratégias mais eficazes e sistemáticas, uma vez que a tendência do aluno universitário a se perceber como um indivíduo adulto afasta a possibilidade de suas famílias estarem participando de atividades no espaço universitário. Até aqui, percebeu-se a necessidade de construção desse fazer, inclusive pelas queixas apresentadas pelos coordenadores de curso e pedagogas, sobre os vários problemas, relacionados aos alunos que são, muitas vezes, reflexos diretos da estrutura familiar. Entretanto, esse percurso, ainda deve ser deslindado.

Pode-se dizer que os aspectos, aqui considerados e discutidos, para a sustentação de um programa preventivo mais eficaz, circunscrevem os fundamentos básicos de um fazer mais crítico e efetivo, sem, contudo, esgotar as perspectivas contextuais necessárias a tal fazer. Necessário, então, colher de cada nova experiência educativa aqueles aspectos que vão se somando e ampliando para uma ação cada vez mais adequada aos anseios da população alvo: os jovens.

Tem-se que a abordagem fenomenológica hermenêutica em educação, por entender o homem cidadão realizador e responsável pelos seus feitos, não traz consigo a imposição de uma verdade preestabelecida. Trabalha o real vivido,

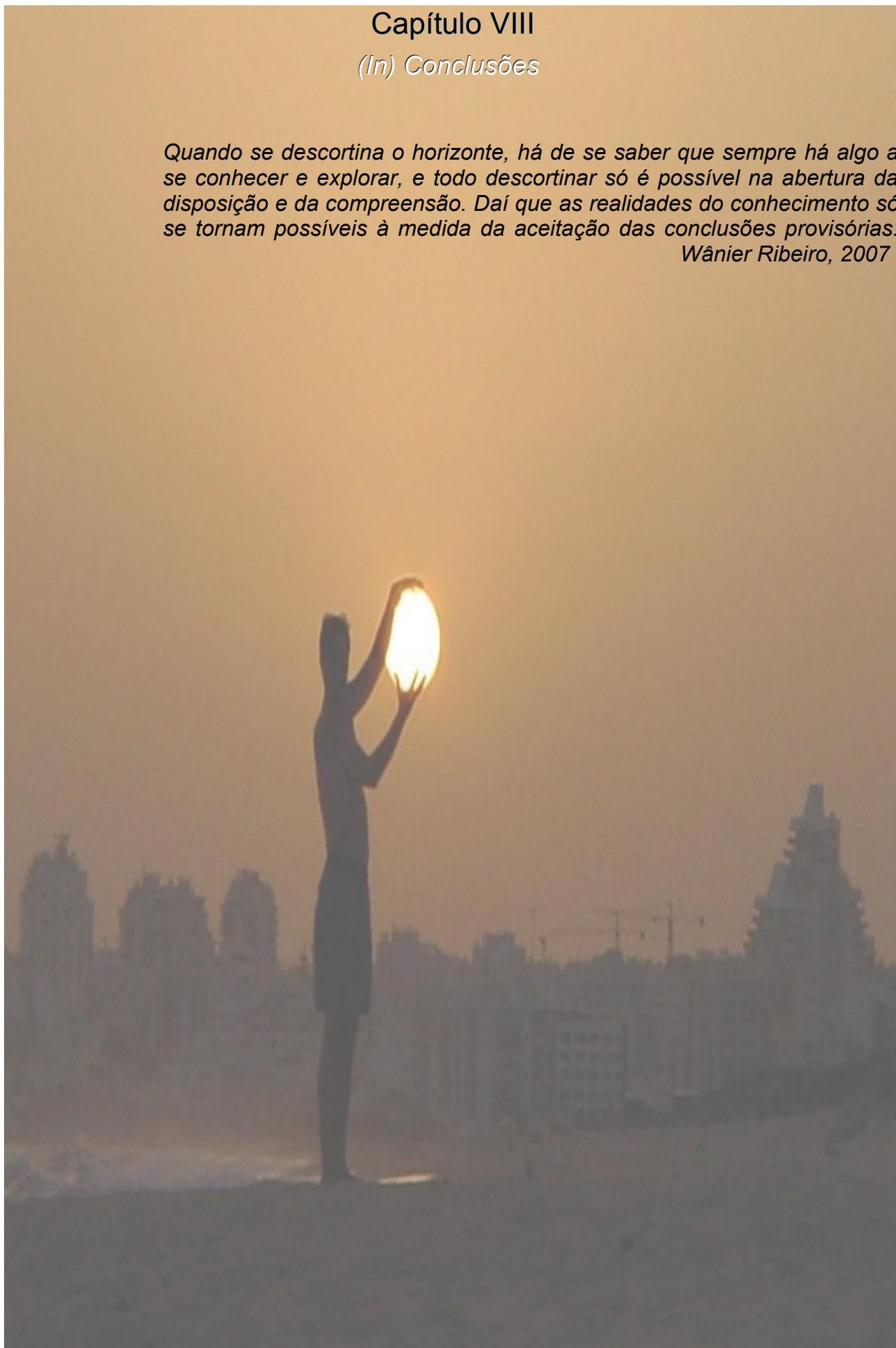
buscando os significados mundanos das teorias, das ideologias e das expressões culturais e históricas, o que viabiliza o encaminhamento de um programa preventivo ao uso indevido de drogas, endereçado à formação cidadã.

Capítulo VIII

(In) Conclusões

Quando se descortina o horizonte, há de se saber que sempre há algo a se conhecer e explorar, e todo descortinar só é possível na abertura da disposição e da compreensão. Daí que as realidades do conhecimento só se tornam possíveis à medida da aceitação das conclusões provisórias.

Wânier Ribeiro, 2007



O uso das drogas sempre esteve inserido no contexto histórico-cultural dos povos, podendo-se constatar que não há sociedade sem drogas. A questão da adequação ou inadequação do seu uso está relacionada aos motivos, à quantidade e aos contextos sociais, históricos e culturais que o envolvem. Vários fatores, dentre eles: biológicos, psicológicos, sociais, econômicos podem contribuir para que o uso se transforme, ou não, em abuso ou dependência para algumas pessoas.

Com relação ao uso de drogas, no Brasil, é crescente o consumo entre os jovens, atingindo uma faixa etária cada vez mais precoce para início, 12 anos em média, sendo as drogas lícitas as constatadas para o uso inicial.

O público universitário traz uma amostra ainda mais contundente do abuso, o que tem preocupado estudiosos do tema, educadores, profissionais da saúde, autoridades públicas e outros. Com os dados quantitativos em mãos, relativos ao consumo, tais preocupações recaem sobre o que e como fazer para intervir sobre o fenômeno, assim como há, por parte de algumas pessoas, inclusive educadores e alunos, questionamentos sobre se é ou não papel da universidade realizar intervenções sobre o problema. Acredita-se, portanto, que esse seja o mérito desta pesquisa, já que ela buscou dialogar com os principais envolvidos na questão, quais sejam alunos universitários e educadores, avaliando as suas percepções sobre o fenômeno e averiguando a eficácia do programa institucional de intervenção – PROGRID – realizado na instituição pesquisada. Puderam-se apreciar os seus aspectos positivos, bem como aqueles necessários de retificação para atingir resultados, ainda, mais eficazes, tendo-se em vista a complexidade da questão.

Com base nas discussões desenvolvidas ao longo do trabalho, pode-se sublinhar que, para ocorrer um programa de prevenção, no âmbito universitário, de forma efetiva, é imprescindível que se tenham como norteadores: a) a definição compartilhada da instituição no que se refere ao papel da universidade; b) uma postura crítica e contextualizada dos educadores no que diz respeito à sua concepção e ao fazer educativos; c) um eixo epistemológico que consolide o fazer pedagógico, pois é a partir de uma proposta filosófica em educação que será

possível delinear a concepção de homem e metodologia, entendidos e pretendidos, para a realização das atividades preventivas; d) o conhecimento do perfil do público alvo, qualitativa e quantitativamente; e, e) a avaliação crítica desse fazer.

A análise das experiências, vividas pelos participantes da pesquisa, referentes às intervenções do PROGRID, revelou que a proposta mais favorável seria aquela que contemplasse a formação de uma consciência crítica dos jovens, veiculando um espaço de construção de conhecimentos, a partir de sua própria realidade. Essa construção, segundo eles, deveria ter como ponto de partida seus conceitos, sua cultura e linguagem, ao invés de práticas educativas prescritivas e pontuais; as atividades deveriam priorizar as vivências em lugar de palestras meramente informativas. Essas premissas levantadas corroboram a concepção da abordagem fenomenológica hermenêutica em educação para a sua aplicação em programas de prevenção, uma vez que pressupõe entender o fenômeno na sua realidade, ou seja, naquilo que ele é, à medida que se olha, de maneira atenta, para as suas manifestações, e por atestar o diálogo como a experiência mais autêntica do ato educativo.

Do deslindamento de cada invariante discutida, podem-se apontar os seguintes aspectos:

1. Sobre o conceito de juventude

A adolescência/juventude é um período particularmente decisivo na formação da identidade, que se realiza de diversas maneiras, variando de cultura para cultura. A juventude é, simultaneamente, condição social e um tipo de representação, ou seja, há um caráter universal dado pelas transformações biológicas e psicológicas próprias da fase da idade, mas a forma como cada sociedade e cada grupo social, em um tempo histórico determinado, vão lidar com esse momento e representá-lo é muito variado. Essa diversidade se dá em função dos aspectos sociais (diferentes classes sociais), culturais (valores, etnias, identidades religiosas) de gênero, geográficos, políticos, econômicos, entre

outros. A crise da juventude é, também, a crise de uma geração e de uma dada sociedade, num determinado período histórico, sustentada pelos seus aspectos ideológicos. Essas perspectivas trazem consigo uma elaboração do conceito de juventude como um processo de crescimento mais totalizante, pois engloba o conjunto de experiências concretas do indivíduo, atreladas ao seu contexto social, o que viabiliza um entendimento mais globalizante do atual fenômeno de abuso de drogas entre a população jovem.

II. Juventude e suas relações com o abuso de drogas

O processo de formação de identidade e possíveis confusões em seu delineamento, próprios do período da adolescência/juventude, podem contribuir para a iniciação e o abuso das drogas, já que essas carregam consigo o mito da tríade: prazer, poder e felicidade. Nessa fase da vida, o indivíduo depara-se com a necessidade de se auto-afirmar, numa tentativa de encontro da própria libertação e o consumo de drogas, neste contexto, parece surgir como um suporte para o enfrentamento de situações, as mais complexas, vivenciadas pelo adolescente/jovem. Todavia, só muito recentemente, com a moderna sociedade urbanística - industrial, é que as drogas passaram a ser quase um símbolo atrelado à juventude, seja dentro de uma idéia de juventude liberada, de seu inconformismo, de protesto cultural, de alienação ou de epidemia social. Assim, parece pertinente afirmar que, para se avaliar tal fenômeno, necessário se faz compreendê-lo a partir tanto de uma análise das características próprias juvenis quanto das condições históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas, entre outras, em que se inscrevem o contexto.

No que diz respeito ao abuso de drogas por jovens universitários, a literatura apresenta dados controversos em relação à influência do ingresso na universidade e o uso de drogas. Alguns estudos apontam que o uso aumenta após o ingresso, favorecido pelo acesso mais fácil e menor controle social e censura e outros demonstram que a maioria dos universitários já utilizava drogas antes do ingresso. Entretanto, o importante é compreender que a universidade

como um espaço social de encontro de um número expressivo de jovens necessita lançar um olhar mais atento sobre o fenômeno, não tendo como escapar a tal realidade.

III. Juventude e consumo de drogas na percepção do próprio jovem

Os jovens entrevistados apontaram o consumo abusivo de drogas pela juventude como um dos modos de demonstrar o seu descontentamento pessoal em relação à família, a ele mesmo e à sociedade. Acrescentaram que as formas de relações interpessoais distanciadas, o individualismo e o consumismo, próprios da sociedade contemporânea, contribuem enormemente para esse abuso. Demarcaram, como motivos de uso, curiosidade, influência do grupo, necessidade de pertença ao grupo, próprios da fase, mas, trouxeram, também, uma leitura mais ampla, apontando aspectos de natureza, social, econômica e política, o que demonstra que a juventude não tem ocupado um lugar alienado em relação às vivências e conceitos que possuem. Surpreendentemente, os jovens apresentaram posturas um tanto quanto maduras em relação a faixa etária pesquisada, merecendo esses dados análises mais profundas, complexas e multidimensionais que incluam aspectos da vida das pessoas e da sociedade, educação, cultura, economia, política, saúde, entre outros, para que se possa compreender melhor os posicionamentos ideológicos discursivos dos mesmos.

Os jovens, ainda, afirmaram a importância tanto da família quanto da escola – esta nos seus diversos níveis de escolarização – para o desenvolvimento de intervenções preventivas ao uso indevido de drogas, concebendo-se que o professor seja o principal referencial positivo no processo escolar. Sublinharam que a universidade ao assumir o papel de interventora, nesse contexto, exerce o seu compromisso com a formação cidadã do jovem. Aliado a essa idéia, os entrevistados apontaram que um dos motivos que levam os jovens ao consumo abusivo de drogas é, muitas vezes, a carência de referenciais sólidos da família que, na atualidade, se mostra cada vez mais fragilizada em seus valores. Salientaram que essa lacuna acaba por obscurecer a colocação de limites para os

jovens e, por isto, a escola é chamada a acudir essa demanda de forma mais contundente. Essa invariante denota merecer, também, estudos futuros mais aprofundados, os quais possam avaliar as relações entre pais e filhos, na sociedade contemporânea, e suas influências sobre o consumo de drogas pelos jovens, bem como os papéis e limites de atuação de cada uma destas instituições nesse contexto.

IV. Uso de drogas por universitários: perspectivas quanto ao papel da Universidade

A perspectiva atual de a universidade estar cada vez mais voltada à formação cidadã dos sujeitos históricos passa a conceber a sua função não de produção de saber pelo saber, conhecimento esse distante de uma realidade social e daquele que o produziu. Passa a se preocupar com o sujeito humano, produtor dos avanços dos conhecimentos técnico-científicos, com sua realidade e com seu contexto. Com a sanção da nova LDB 9394\1996, a educação torna-se, pelo menos teoricamente, mais sensível à realidade social, pois o ser humano passa a ser visto não apenas como alguém que participa politicamente, mas como sujeito concreto, situado num contexto social real. Nessa perspectiva, proposta pela lei, os educadores de todos os níveis de ensino devem se atentar ao pleno desenvolvimento social, cultural e humano dos educandos. Não basta, informar, transmitir saberes técnicos, os seres humanos necessitam ampliar sua consciência crítica para desenvolverem de forma ética e responsável a sua humanidade. Tais princípios pressupõem a formação integral do educando, em detrimento da formação meramente técnica, sendo o professor o principal agente desse desenvolvimento.

Os depoimentos dos entrevistados, sem exceção, apontaram como sendo papel atual da universidade a realização de atividades preventivas ao uso indevido de drogas pelos universitários, entendendo que ela não pode, hoje, escapar de intervir, sendo os professores os principais mediadores dessa intervenção. Despertou-me a atenção para averiguar com uma amostra ampla o

percentual de alunos e educadores que convergem para este ideal, já que nesta pesquisa qualitativa todos os participantes tenderam a ser consensuais.

V. A preocupação e o despreparo dos professores diante da problemática

Em contrapartida à questão dos educadores serem os principais mediadores da intervenção foi pontuado, pela maioria dos entrevistados, o despreparo que sentem para atuarem sobre o problema, uma vez que em seus cursos de formação não tiveram tais subsídios. Demonstraram preocupação e, ao mesmo tempo, insegurança, no que diz respeito ao que fazer ou não nos casos cotidianos que exijam intervenção, apontando para a necessidade de recorrer, na maioria das vezes, ao núcleo de estudos da instituição pesquisada (CAMT) para receberem orientações. Daí a importância das universidades não somente solicitarem aos professores um apoio para o encaminhamento das questões, mas subsidiá-los em suas ações. Também, os universitários entrevistados perceberam o despreparo dos professores para lidarem com a situação, porém os mencionaram como uma referência positiva para o aluno, isto é, se ele não for, também, abusador de drogas, haja visto que alguns professores, segundo eles, dão mostras de serem, principalmente, dependentes de álcool e tabaco, necessitando, também, de ajuda. Essa invariante demonstra solicitar um estudo posterior que avalie o contexto do abuso de drogas entre os professores e repercussões desse fenômeno na formação dos alunos.

VI. A transversalidade e a interdisciplinaridade na estrutura curricular universitária

As reformas curriculares atuais, em todos os níveis de ensino, derivam da nova visão interdisciplinar do conhecimento, dos progressos realizados nos campos científico e tecnológico e das discussões sobre a inclusão dos temas transversais como ética, cidadania, saúde, multiculturalismo, preservação

ambiental entre outros, predominantes no cenário pós-moderno. Tais feitos dependerão de como a universidade e corpo docente entende sua função para, daí, redimensionar a sua estrutura curricular, no sentido de atender, também, outras demandas que se fazem concretas e emergentes, ou seja, transversais – como é o caso da prevenção ao uso indevido de drogas pelos universitários. A instituição pesquisada favoreceu este tipo de atuação, uma vez que sua concepção de educação é a de formação cidadã. Isso pôde ser evidenciado pelos depoimentos do Reitor e da Pró-Reitora, bem como dos demais educadores participantes da pesquisa. Tem havido, também, coerência entre o discurso e a prática educativa, uma vez que a instituição se mostra sempre aberta a realizar atividades, propostas por projetos que contemplem temas transversais.

O currículo pós-moderno, por ser caracterizado como processo transformativo, sugere uma integração mista e multivariada de experiências. Nesta perspectiva, o papel da educação, em todos os níveis de ensino, dentro de uma sociedade plural e globalizada, ultrapassa a sistematização curricular de conteúdos pré-determinados, visando à integração de temas transversais, enraizados ao cotidiano dos atores sociais.

Os PCNs, articulados com os direitos cidadãos, entendem a educação para a saúde como fator de promoção, de proteção à saúde e de estratégia para a conquista da cidadania, podendo a escola, em todos os seus níveis, fornecer elementos que capacitem os indivíduos para uma vida mais saudável. Por este ângulo, concebe-se que a educação em saúde tem, por finalidade, tornar o cidadão capaz de alterar, se necessário for, hábitos e comportamentos que influenciem a saúde, por meio de suas escolhas refletidas e responsáveis.

Obteve-se como invariante da pesquisa que em qualquer curso é possível essa articulação por meio de atividades como oficinas vivenciais, mesas redondas, estudo de casos, filmes comentados, relacionados aos conteúdos das disciplinas de qualquer período, atividades inseridas nas semanas de comemorações dos cursos e nos eventos de mostras de conhecimento, disciplinas eletivas ou, ainda, como atividade complementar dos cursos, na qual o aluno participe e tenha direito a certificados e/ou carga horária. Os coordenadores

de curso pontuaram a preocupação que têm em elaborarem, com a equipe de professores, uma estrutura curricular que contemple tanto a interdisciplinaridade quanto a transversalidade, incluindo temas necessários à formação cidadã dos jovens universitários, salientando, nesse contexto, a importância do trabalho coletivo e participativo.

Para tanto, é necessária uma revisão de valores e atitudes dos educadores para contemplarem a questão de forma mais dialética, humanizadora e concreta. Mais que uma proposta política, regulamentada por lei, esse tipo de ação preventivo-educativa requer do educador um comportamento ético e social, para sustentar seus objetivos.

VII. A crítica dos pesquisados em relação aos programas preventivos ao uso indevido de drogas

Tanto os professores quanto os alunos acreditaram ser importante abordar o conteúdo junto aos jovens, porém nem sempre a metodologia, adotada pelos programas, é pertinente, já que se faz pontual, apelativa e autoritária, prevalecendo a informação, focada nos “perigos” da droga, sobre a vivência. Estes elementos aparecem como aqueles que mais propiciam o desinteresse e, às vezes, a aversão dos alunos em relação ao tema. Colocaram, ainda, que a visão repressiva, voltada ao combate às drogas, ao invés de conscientização e de educação em saúde cria um sistema de verdades impostas que impede a autocrítica dos atores sociais, além de ser desacreditado pelos jovens. O descrédito é ainda maior quando o combate é direcionado ao uso de drogas ilícitas, havendo a omissão em relação às drogas lícitas, que, inclusive, são incentivadas ao consumo pela mídia – como é o caso, ainda hoje, do álcool – e utilizadas, em grande parte, de forma permissiva e abusiva no próprio ambiente familiar – álcool, tabaco e medicamentos. Apontaram a metodologia do PROGRID como adequada por estar voltada às necessidades dos jovens, por ser situada pelo diálogo e por propor a educação em saúde ao invés do combate às drogas, o que abre espaço para que o próprio sujeito possa se posicionar diante de suas

escolhas.

VIII. A abordagem metodológica mais viável para programas de prevenção ao uso indevido de drogas

Estudos atuais vêm apontando que a abordagem preventiva mais viável é a priorização de políticas participativas, multidimensionais e interdisciplinares. O enfoque educativo, que tem conseguido resultados mais efetivos, é aquele que prioriza, em sua metodologia, o contexto real dos atores sociais, com a utilização de discursos e práticas não autoritários, discriminatórios ou alarmistas e a prevalência do diálogo entre os envolvidos.

Ao entender a universidade como formadora de cidadãos, é pertinente afirmar que os programas de prevenção ao uso de drogas, desenvolvidos por ela, devam se calcar no fornecimento de informações, orientações e encaminhamentos adequados, abrindo-se às escolhas e situações biopsicossociais diversas dos cidadãos. Essa postura de formação, ao invés de mera informação, possibilitará o seu caráter educativo e humano perante as condições particulares, apresentadas pelos indivíduos, bem como a possibilidade de torná-los responsáveis por suas escolhas. Por este ângulo, crê-se que o cidadão se faz pela sua valorização do livre projeto do porvir, donde se poderia concluir que, por si mesmas, a história e suas experiências não têm sentido; elas têm aquele sentido que o homem lhes atribui por sua vontade. A educação formadora de cidadãos teria, nesse contexto, a importante tarefa de mediadora da construção da relação entre o sujeito e o conhecimento. Um conhecimento que forneça bases para os sujeitos pensarem criticamente, questionarem e contestarem, criando novas realidades. Os depoimentos dos entrevistados apontaram para essa questão, tendo-se como invariante que a ação preventiva educativa formativa e dialógica, não impositiva, mas participativa viabiliza um nível crítico de conhecimento e posicionamento dos sujeitos diante do mundo.

Nesse sentido, a abordagem fenomenológica hermenêutica em educação, ao fundamentar programas preventivos, pode contribuir de forma irrefutável, já

que trata os fenômenos mediante o real vivido, buscando os sentidos e os significados a partir das expressões culturais e históricas, ou seja, indo às coisas mesmas. Isto não quer dizer que ela seja a única abordagem educativa viável ou a mais adequada, mas que ao pressupor a abertura viabiliza caminhos possíveis de serem percorridos.

IX. Sobre a premissa da fenomenologia husserliana: o “retorno às próprias coisas”

O termo fenomenologia, que Husserl qualifica de “retorno às próprias coisas”, já referendado por Brentano, diz de uma conversão do olhar que se lança sobre as coisas, o qual implica não mais falar delas mediante a tela de uma teoria prévia, mas descrevê-las à luz de suas manifestações. A fenomenologia husserliana corresponde a um cuidado de exteriorização de um interior das coisas, de esclarecimento do conteúdo da experiência vivida. O projeto filosófico de Husserl tinha como objetivo inicial a formulação da fenomenologia como um método que explicitasse as estruturas implícitas da experiência humana, revelando o seu sentido por meio de uma análise da consciência em sua relação com o real. Eis o motivo pelo qual se buscou, nesta pesquisa, lançar mão da fenomenologia como método que ancorasse um programa de prevenção ao uso indevido de drogas por universitários.

X. A abordagem hermenêutica fenomenológica em educação como fundamento de um programa preventivo ao uso indevido de drogas por universitários

A fenomenologia propõe-se a atingir a intencionalidade em seu teor vivido, em seu sentido óbvio, por isso a necessidade da busca da compreensão das relações entre o sentido do fenômeno e suas diversas manifestações, que não possuem alcance pleno e definitivo. Compreender um fenômeno (um comportamento), para a fenomenologia, consiste em percebê-lo em seu interior,

entretanto a compreensão não se encerra como produto de uma empatia em relação àquele que se pronuncia, mas como determinação, através da situação e do contexto, que complete o sentido da expressão em sua totalidade.

Visto por este ângulo, o conhecimento se pauta na abertura da experiência, que pressupõe que o início da sabedoria é reconhecer que não se sabe. Pressuposto socrático que conduz o participante ao diálogo, possibilitando-lhe ultrapassar suas próprias reservas. A pergunta, que deve conter sentido, abre horizontes ao desconhecido, possibilitando o compreender e o interpretar.

Assim, a verdade do conhecimento surge do diálogo, numa perspectiva de verdade compartilhada e não de apropriação. Ao final da atividade preventiva não se espera que o jovem tenha absorvido uma verdade levada pelo facilitador de que não seja ideal o consumo de drogas, ao contrário espera-se que com o diálogo e com informações fundadas o jovem se perceba crítico para realizar a sua própria opção. A possibilidade comunicativa entre os participantes incorpora o existir de forma crítica e livre, diferentemente daquela postura do simples viver. O existente, por meio de sua liberdade existencial, ultrapassa a consciência ingênua (irreflexiva), para atingir a consciência reflexiva-crítica, referentes aos diversos valores e conceitos, podendo com isso criar várias possibilidades de escolhas diante de seu existir. Nota-se que o atingimento de uma consciência reflexiva sobre um determinado objeto é uma condição inerente ao ser humano, ou seja, ele é dotado da capacidade de transcender aos aspectos imediatamente dados, intuitivos e se posicionar mediante suas vicências, diferentemente daquela postura meramente racionalista, objetiva, fechada em si mesma.

Esse aspecto foi trazido pelos entrevistados, de forma unânime, apontando que a característica principal e diferencial do PROGRID, para que os universitários tenham interesse em participar das atividades, é a sua proposta de construção de conhecimentos compartilhados, dialogados e voltados à concretude existencial dos participantes, o que possibilita um posicionamento mais reflexivo e responsável com relação às suas escolhas. Acrescentaram que para a continuidade de tal proposta é importante que os facilitadores do programa que venham a integrar a equipe sejam bem preparados tecnicamente e que

tenham uma postura de abertura ao diálogo, solicitando, inclusive, um maior rigor por parte da equipe da CAMT no que diz respeito à seleção dos facilitadores para a realização das atividades preventivas, para que o projeto não seja “queimado”.

Um programa de prevenção, fundamentado pela abordagem fenomenológica-hermenêutica em educação, situará sua condução a partir da descrição, da compreensão e da interpretação do fenômeno, tal como se apresenta, à luz da linguagem e do discurso. O conhecimento do fenômeno do uso da droga, nessa perspectiva, tem seu ponto de partida nas relações pré-reflexivas e pré-científicas, possibilitando à educação uma ação pedagógica, calcada nos múltiplos contextos históricos e suas diferenças individuais e coletivas.

XI. Sobre a realização de um programa de prevenção ao uso indevido de drogas

São múltiplos os fatores biopsicossociais que podem aumentar a probabilidade de um comportamento não saudável de um indivíduo, por isso nem sempre as intervenções se mostrarão eficazes, o que leva a acreditar não na desistência da realização de novas propostas, mas no estudo de outras formas para se atingir um percentual de valor positivo cada vez maior nos resultados. Para tanto, é necessário avaliar os componentes que poderão viabilizar melhores resultados e os interventores estarem abertos a retificarem as lacunas do programa e de sua atuação.

Parece óbvio que a efetividade dos programas de prevenção alcance maior êxito à medida do seu entrelaçamento com o contexto sociocultural ao qual pertencem os sujeitos, assim como da importância de seu desenvolvimento por um processo de cooperação entre os sujeitos gestores e participantes. Por este lado, é pertinente dizer que os fracassos podem advir, em parte devido à falta ou pouca visão de levar em consideração esses aspectos.

XII. Avaliação do PROGRID

O PROGRID, ao propor ações que estejam relacionadas com o existir concreto dos participantes, ao respeitar seus valores e conceitos, ao valorizar sua linguagem nas particularidades coletivas e individuais, ao ter o diálogo como premissa básica da ação educativa, ao propor atividades dinâmicas e interativas e ao entender os sujeitos como autores de seus projetos existenciais, situados numa dimensão biopsicossocial, tem viabilizado um processo de construção de conhecimentos que contribui não para o mero acúmulo de informações, mas para uma formação capaz de possibilitar ao indivíduo a tomada de seus projetos de vida em suas próprias mãos. A conscientização sobre os cuidados à saúde, concebendo-se que somente o indivíduo é responsável pela sua escolha, ocupa um lugar diferenciado daquele de combate às drogas, oriundo de uma concepção repressiva de educação.

A abordagem educativa, focada na perspectiva fenomenológica hermenêutica, aponta o ato educativo para os sentidos múltiplos da existência, propõe ao indivíduo aprender a pensar e interpretar as verdades, cujo desvelamento nunca é total. Isso possibilita elaborações e reelaborações de significados, demarca a noção de liberdade de atuação do indivíduo no e com o mundo e, concomitantemente, a sua responsabilização sobre os seus atos. Esse modo de fazer tem resultado uma aceitação cada vez maior pelos universitários em relação às atividades preventivas realizadas.

A proposta do PROGRID, que tem como fundamento a interdisciplinaridade, entre as áreas do saber – Pedagogia, Psicologia, Farmácia, Nutrição, Odontologia, Direito, Psiquiatria – tem sido viabilizada e fortalecida pelo projeto pedagógico-institucional que prima por essa perspectiva.

A permanente abertura ao diálogo, à crença no programa e o interesse no constante aperfeiçoamento por parte da equipe do PROGRID tem possibilitado os avanços e retificações necessárias.

Puderam-se perceber alguns aspectos que, de alguma forma, dificultam a

realização do programa, como: falta de abertura e/ou interesse do público envolvido; professores pouco receptivos, que, algumas vezes não percebem como sendo seu o papel da prevenção. Apesar de que os participantes da pesquisa tenham sido unânimes em se considerarem responsáveis por este tipo de intervenção, sendo este um dos motivos para sua participação na pesquisa, no cotidiano a equipe do PROGRID encontra algumas dificuldades de aderência ao projeto, de uma minoria de professores e alunos. Outros impasses que podem ser citados são a indisponibilidade de tempo do público alvo; as turmas que, quando muito cheias, não possibilitam uma atividade mais interativa; falta de recursos financeiros; necessidade de treinamento contínuo da equipe no que diz respeito principalmente ao método utilizado, já que muitos facilitadores possuem pouco ou nenhum contato acadêmico com a abordagem fenomenológica hermenêutica, entre muitos outros, como citados no decorrer do texto. Entretanto esses aspectos têm sido considerados um desafio à continuidade do projeto e à aplicação da fenomenologia hermenêutica, ao invés de um motivo para a desistência.

Os programas de prevenção ao uso indevido de drogas, são uma prática, ainda incipiente em todo o mundo, exigindo paciência e persistência dos executores, assim como constantes estudos e discussões em âmbito acadêmico, comunitário e do poder público para maior sistematização. Como apontado no decorrer deste trabalho, pelos participantes, a universidade tem a função de produzir conhecimentos, formar pessoas esclarecidas que serão os futuros líderes dos vários seguimentos da sociedade, o que impõe que ela desenvolva meios para lidar com esse problema atual e real. Tratando-se do desenvolvimento de atividades preventivas, no espaço universitário, é uma prática ainda mais embrionária, haja visto as discussões em torno do que seja ou não papel da universidade. Por isso, por enquanto, os programas se mostram pouco articulados e cada universidade trabalhando isoladamente. Todavia, com este trabalho buscou-se apresentar um problema e uma proposta para tal, que pode não solucionar, mas, talvez, aclarar novas trajetórias a serem percorridas.

Referências

ABEAD. **Proposta para uma política de prevenção do consumo de álcool, tabaco e outras substâncias psicoativas**. Brasília: 1990.

ALLES BELO, Ângela. **Fenomenologia e ciências humanas**. Organização e Tradução: Miguel Mahfoud e Marina Massini. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004. 329 p.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério. **Drogas: uma abordagem educacional**. São Paulo: Olho d'água, 1991. 99 p.

AMATUZZI, Mauro Martins, Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 13, n.1, p. 5-10, 1996.

ANDRADE. Arthur Guerra. **O cenário sobre as drogas no mundo no Brasil e nas universidades**. Disponível: <http: // www.clinicaarthurguerra.com.br > Acesso em 17 nov. 2005.

ANDRADE, A.G. et al. **Fatores de risco associados ao uso de álcool e drogas na vida entre estudantes de medicina do estado de São Paulo**. São Paulo: ABP-APAL, 1995. v.19. p.117-126.

_____. **Álcool e drogas entre alunos da USP**. Disponível em: < http:// www.usp.br/jorusp/arquivo > Acesso em 14 jun. 2005.

Aries, R. **Centuries of childhood**. New York: Knopf, 1962. 328p.

_____. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara,1986. 279p.

ARROYO, Miguel. A universidade e a formação do homem. In: SANTOS, Gislene A. et al (Org.) **Universidade, formação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-50.

BAUMAN, A; PHONGSAVAN, P. Epidemiology of substance use in adolescence: prevalence, trends and policy implications. **J. Drug alcohol dependence**. Londres, n. 55, p. 187-207, 1999.

BERGERET, J. & LEBLANC, J. **Toxicomanias**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 354p.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; COELHO, Ildeu Moreira (Org.) *et al.* A contribuição da Fenomenologia à educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho D'água, 1999. p.11-51.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; MARTINS, Joel. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983. 80p.

_____. **Estudos sobre fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006. 2.ed. 112p.

_____. A modalidade fenomenológica de conduzir pesquisa em Psicologia. In: **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5.ed. São Paulo: Centauro, 2005. 110p.

BOSKOVITZ, E. P; ETCRUZ, E.T.N; CHIARAVALLLOTI-NETTO F. Uso de drogas entre universitários em São José do Rio Preto. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 22, p. 87-93, 1995.

BOYD, W. **The Emile of Jean Jacques Rousseau**. New York: Bureau of Publications, Columbia University, 1955. 422 p.

BRASIL, MINAS GERAIS. **Lei de Diretrizes e Bases n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ldb.pdf>>. Acesso em 16 mar, 2007.

BRASIL, MINAS GERAIS. **Lei antidrogas n.11.343, de 23 de agosto de 2006**. Disponível em: < [http// www.planalto.gov.br/ccivil](http://www.planalto.gov.br/ccivil) >. Acesso em 8 mar, 2007.

BRENTANO, F. C. **Descriptive psychology**. New York: Routledge, 1995. 531p.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben. 8 ed. São Paulo: Centauro, 2001. 170p.

BUCHER, R. **Prevenindo contra as drogas e DST/AIDS: população em situação de risco**. Ministério da Saúde. Brasília, 1995. 28p.

_____. **Drogas e drogadicção.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 323p.

_____. **Reforma de educação continuada:** prevenção ao uso indevido de drogas. 2 ed. Brasília: UNB, 1991. p. 31-44.

BUELA-CASAL, Gualberto; FERNÁNDEZ-RIOS, Luis; GIMÉNEZ, Tomás Jesús Carrasco (org). **Psicología preventiva: algunos aspectos críticos.** In: FERNÁNDEZ-RIOS, L; CORNES, J.M; CODESIDO, F. **Psicología preventiva: avances recientes em técnicas y programas de prevención.** Madrid: Pirámide, 1997. p. 79-96.

BUSQUETES, M. D.; Lea *et al.* **Temas transversais em educação:** bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1999. 198p.

BUSS, Paulo Marchiori. **Promoção da saúde e qualidade de vida.** Disponível em: < [http:// www.scielobrazil.com.br](http://www.scielobrazil.com.br) >. Acesso em 07 mar. 2007.

CARLINI-COTRIM, B. Movimentos e discursos contra as drogas nas sociedades ocidentais contemporâneas. **Revista da Associação Brasileira de Psiquiatria,** v.3, n.17, p. 93-101, 1995.

_____. **A escola e as drogas:** o Brasil no contexto internacional. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Psicologia Social), 1992. Tese Doutorado.

CARLINI, E. A; NOTO, Ana Regina; GALDUROZ, José Carlos F. **IV Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em 10 capitais brasileiras.** São Paulo: Escola Paulista de Medicina: CEBRID, 1997. 370p.

CARLINI, E. A; NOTO, Ana Regina, GALDUROZ, José Carlos F. **V Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes de ensino fundamental e médio em 27 capitais brasileiras.** São Paulo: Escola Paulista de Medicina: CEBRID, 2004. 398p.

CARLINI-COTRIM, B e ROSEMBERG, F. Os livros didáticos e o ensino para a saúde: O caso das drogas psicotrópicas. **Revista de Saúde Pública,** p. 290-305, abr. 1991.

CARLINI-COTRIM, B.; PINSKY, I. Prevenção ao abuso de drogas na escola: uma revisão da literatura internacional recente. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 69, p.48-52, 1989.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed, 2000. 93 p.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos Pré-Socráticos a Aristóteles. São Paulo : Brasiliense, 1994. 390p.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001. 205p.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 182 p.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: < [http: www.edutec.net/Leis/Gerais/cb.htm](http://www.edutec.net/Leis/Gerais/cb.htm) > Acesso em 16 mar. 2007.

CORETH, E. **Questões fundamentais da hermenêutica**. São Paulo: EPU, 1973. 202p.

COVRE, M. L. M. **O que é cidadania?** São Paulo: Brasiliense, 1998. 78p.

CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDUC Brasiliense, 1996. 142p.

_____. Para recuperar a educação: uma aproximação à ontologia heideggeriana. In: HEIDEGGER, Martin. **Todos nós ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: Moraes, p. 59-72, 1981.

CUNHA, L. **Universidade e sociedade**: uma nova interdependência. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.74, n. 176, p.103-110, 1993..

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. 319p.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?** São Paulo: Moraes, 1992. 174 p.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999. 159p.

DILTHEY, W. **Le monde de l'esprit**. Paris: Aubier, 1947.

DOLL, W. E. Foundations for a post-modern curriculum. Journal: **Of curriculum studies**, v.21, n. 3, May-jun, 1989.

DRYFOOS, J. G. **Adolescents at risk: prevalence and prevention**. Nueva York: Oxford University Press, 1990. 255p.

DUROZOI, G; ROUSSEL, A. **Dicionário de filosofia**. Campinas: Papyrus, 1993. 511p.

ERIKSON, E. **Identity: Youth and Crisis**. New York: Norton, 1968. 336p.

_____. **Identidade, juventude e crise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 322p.

FERNADÉZ RIOS, Luís *et al.* Psicología preventiva: algunos aspectos criticos. In: BUELA-CASUAL, Gualberto; FERNÁNDEZ-RIOS, Luis; GIMÉNEZ, Tomás Jesús Carrasco (orgs.). **Psicologia preventiva: avances recientes en técnicas y programas de prevención**. Madrid: Ediciones Pirâmide, 1997. p. 79-95.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004. 2120p.

FOLHA ONLINE. **Relatório mostra crescimento no consumo de drogas na Itália**. (Relatório de 2005, divulgado em 13/07/2006) www.folha.com.br . Acesso em: 30/07/2006.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 1993. 81p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 1999. 158p.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. v. 1. 79p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 184p.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000. 224p.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica fenomenológica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, R.J: Vozes, 1997. 731p.

GALLATIN, Judith Estelle. **A adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência**. São Paulo: Harper & Row do Brasil LTDA, 1978. 397p.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. Tradução de Miguel Vale de Almeida. Oeiras: Celta, 1997. 215p.

GILES, Thomas Ransom. **História do existencialismo e da fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1989. 315p.

GIMÉNEZ, Tomás Jesús *et al* (org.). **Psicologia preventiva: avances recientes em técnicas y programas de prevención**. Madrid: Pirámide, 1997. 388p.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomás Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-69

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 2ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. 170p.

GORMAN, Robert A. **A visão dual: Alfred Schutz e o Mito da Ciência Social Fenomenológica**: Tradução: Lívia Neves de Holanda Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 245p.

GOUGH, N. From epistemology to ecopolitics: renewing a paradigm for curriculum.

Journal of curriculum studies, v.21, n.3, Mai-/jun, 1989.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 4.ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981. 231p.

HABERMAS, Jurgen. **O passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993. 112p.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990. 350p.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1994. 349p.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. v. 1. 325 p.

_____. **Arte y poesía**. Trad. Samuel Ramos. México: Fondo de Cultura Econômica, 1973. 221p.

_____. **A caminho da linguagem**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003. 229p.

HENRIQUES, Susana. **O universo do ecstasy**: contributos para uma análise dos consumidores e ambientes. Portugal: Autonomia, 2003. 67p.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERRERIA, HV; ARANCIBIA, MV. Consumo de substâncias psicoativas en estudiantes universitários. **Revista de Psiquiatría del Chile**, v. 1, p.17-25, 1995.

HUISMAN, Denis. **História do existencialismo**. Tradução de Maria Leonor Loureiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001. 188p.

HURLOCK, Elizabeth B. **Desenvolvimento do adolescente**. Tradução: Ariphebo Berrance. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979. 624p.

HURRELMANN, KLAUS. Prevención en la adolescencia. In: BUELA-CASUAL, Gualberto; FERNÁNDEZ-RIOS, Luis; GIMÉNEZ, Tomás Jesús Carrasco (orgs.). **Psicología preventiva**: avances recientes en técnicas y programas de prevención. Madrid: Ediciones Pirâmide, 1997. 105-116p.

HUSSERL, Edmund. **Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía**

fenomenológica. Tradución J. Gaos. México: Fondo de Cultura, 1992. Livro I. 216p.

_____. **Sexta investigação**: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. São Paulo: Abril Cultural, 1980. 184p.

_____. **Meditations cartésiennes**. Paris: Urin, 1949. 222 p.

_____. **Logique formelle et logique transcendentale**. Paris: P.U.F, 1953. 447p.

_____. **La crise dès sciences européen et contemporaine et la phenomenologie transcendentale**. Paris: Gallimard, 1976. 319p.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 966p.

JAFFE, Jerome H. Transtornos relacionados a substâncias. In: KAPLAN, Harold I.; SADOCK, Benjamin J. (Orgs). **Tratado de psiquiatria**. Tradução Andréa Calfeff et al. 6 ed. Porto Alegre, vol. 1: Artes Médicas, 1999.

JORNAL ESTADO DE MINAS. **Relatório da ONU revela que 185 milhões de pessoas usam drogas no mundo e declara que o país tem espaço para aumento do tráfico**. Belo Horizonte, 26/06/2004, p.7.

JORNAL DO BRASIL. **Pesquisa USP e UFSP: estudantes de medicina usam drogas**. Rio de Janeiro, 08/11/1999, p. 05.

JORNAL O TEMPO. **Álcool é pior problema do universitário dos EUA**. Belo Horizonte, 22/04/2002, p. 8.

JORNAL VALOR ESPECIAL. **Pesquisa Escola Paulista de Medicina: Levantamento Domiciliar**. São Paulo, 24/09/2003, p.7.

KANDEL D.B; YAMAGUCHI, K. From beer to crack: developmental patterns of drug involvement. **Am J Public Health**, v.6, n. 83, p. 851-855, 1993.

KANDEL D.B; LOGAN, J.A. **Patterns of drug use from adolescence to young adulthood**: periods of risk for initiation, continued use, and discontinuation. **Am J Public Health**, v. 7, n. 74, p. 660-666, 1984.

KAPLAN, Harold I.; SADOCK, Benjamin J. (Orgs.). Transtornos relacionados a

substâncias. In: _____. **Tratado de psiquiatria**. Tradução de Andréa Calfei et al. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. v.1, p. 815-952.

KERR-CORREA, F; et al. Fatores de risco associados ao uso de álcool e drogas entre alunos de graduação da Universidade de São Paulo. **Revista ABP-APAL**, São Paulo, n.19, p. 53-59, 1997.

_____. Uso de álcool e drogas por estudantes de medicina na UNESP. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, n.2, v.2, 1999.

_____. **Histórico do programa de prevenção do uso de álcool e drogas por alunos da UNESP**. Disponível em: <<http://www.viverbem.fmb.unesp.br/historico.htm> >. Acesso em 25 jun. 2004.

KLEIMAN, A; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1999. 191p.

LASCH, Christopher. **The culture of narcissism**. Londres: Picador, 1985. 320p.

LAVVILE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 340 p.

LERSCH, Philips. **La estructura de la personalidad**. Madrid, 1964. 620p.

LEWIN, kurt. Behavior and development as a function of the total situation. **Manual of child development**. Nova Iorque: John Wiley, p. 302-307, 1946.

LICHTENFELD, M; KAYSON, W.A. Factors in college student's drinking. **Psychol Rep**, v. 3 Pt 1, n. 74, p. 927-30, 1994.

LIMA, Élson; AZEVEDO, Renata Cruz S. **Programa de prevenção ao uso de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas na UNICAMP**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br> >. Acesso em 12 nov. 2005.

LIMA, Vera Lúcia Góes Pereira *et al*. **Diagnóstico das ações de educação em saúde no Brasil**. União Internacional de Promoção da Saúde e Educação para a Saúde –UIPES, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <<http://openlink.br.inter.net/vilma.ora/diagno.htm> >. Acesso em 16 de maio de 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio d'água, 1983. 204p.

LODI, João Bosco. **A entrevista**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1993. 176p.

LÓPEZ, A. Rodríguez; SALAZAR-BERNARD, I. El sida y los usuarios de drogas: estrategias para una política preventiva. In: BUELA-CASUAL, Gualberto; FERNÁNDEZ-RIOS, Luis; GIMÉNEZ, Tomás Jesús Carrasco (orgs.). **Psicología preventiva**: avances recientes en técnicas y programas de prevención. Madrid: Ediciones Pirâmide, 1997, p.286-305.

LOUREIRO, C.F.B. A educação em saúde na formação do educador. **Revista Brasileira de saúde escolar**, v.4, n.3/4, 1996.

LOUREIRO, Maria Helena S. (Org). **História das universidades**. São Paulo: Estrela Alfa, 1990. 510p.

LUCAS, Ana Cyra dos Santos et al. Uso de psicotrópicos entre universitários da área da saúde da Universidade Federal do Amazonas/Brasil. Rio de Janeiro: **Caderno de Saúde Pública**, n. 22, p. 663-671, mar. 2006.

LUIJPEN, W. **Introdução à fenomenologia existencial**. São Paulo: EPU, 1973. 400p.

LYOTARD, J.F. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1985. 131p.

MACIEL, Josemar de Campos. Franz Clemens Brentano e a Psicologia. In: BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano Furtado (orgs). **Psicologia e fenomenologia**: reflexões e perspectivas. Campinas, São Paulo: Alínea, 2003. p. 23 -34.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como póiesis. São Paulo: Cortez, 1992. 142p.

MATOS E SOUZA, Fábio Gomes. **Consumo de drogas e desempenho acadêmico entre estudantes de medicina no Ceará**. Disponível em <http://www.adroga.casadia.org/news/dsempenho_acadêmico.htm>. Acesso em 25 jun. 2004.

MAY, Rollo. **O homem à procura de si mesmo**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1986. 230p.

MEAD, Margareth. **Adolescence in primitive and modern society**. New York: Henry Holt, p. 341-349, 1952.

MEIRELLES, João, A . B. Os pluriversos da droga. In: AQUINO, Júlio Gropa (org). **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo : Summus, 1998. 166 p.

MELLUCCI, A., FABBRINI, ANNA. **L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza**. Milano: Feltrinelli, 1992. 299p.

MERLEAU-PONTY, M. **A Prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naisy, 2002. 192p.

_____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 662p.

_____. **O olho e o espírito**. Tradução Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. 166 p.

_____. **A estrutura do comportamento**. Belo Horizonte, Interlivros, 1975. 259p.

MESQUITA, F., BASTOS, F. I. **Drogas e AIDS: estratégias de redução de danos**. São Paulo: Hucitec, 1994. 294p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, v.9, 1998.

MORAES, Sílvia E. Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, José Camilo (org). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 201-247.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002. 152p.

MORENTE, Manuel Garcia. **Fundamentos de filosofia: lições preliminares**. 3 ed. Tradução e prólogo de Guilherme de la Cruz Coronado. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1966. 318p.

NICASTRE, S; RAMOS, P.S. Prevenção do uso de drogas. **Gazeta Brasileira de**

Dependência Química, n.2 (Suplemento 1), p. 25-9, 2001.

NICOLESCU, Basarab. **La transdisciplinarité manifeste**. França: Éditions du Rocher, 1996. 231p.

NOTO, A.R; BAPTISTA, M.C, CARLINI, E.A et al. Drogas e saúde na imprensa brasileira: uma análise de artigos publicados em jornais e revistas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 69-79, 2003.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ – **Comité d’experts de la pharmacodependence** – Série de rapports techniques, n. 407, Genève, 1969.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Reagindo aos problemas das drogas e do álcool na comunidade**. Livraria Santos Editora, 1992.

PADOVANI, Humberto; CASTAGNOLA, Luís. **História da filosofia**. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964. 529p.

PENNA, Antonio Gomes. **Introdução à psicologia fenomenológica**. Rio de Janeiro: Imago, 2001. 124p.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n. 5/6, p. 95-106, 1997.

PEREIRA, Antônio Celso Alves et al. **Visão e ação: A Universidade no Século XXI**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 118 p.

PEREIRA, Elisabete Monteiro A. Pós-Modernidade: desafios à universidade. In: SANTOS FILHO, José Camilo (org). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 163-200.

PLOTNIK, R et al. **Utilização de psicotrópicos por estudantes universitários**. Porto Alegre: Pesquisa Médica, 1986. p. 109-113.

PRENDERGAST, M.L. Substance use and abuse among college students: a review of recent literature. **J. Am. Coll Health**, v.3, n. 43, p. 99-113, 1994.

QUEIROZ, S. **Fatores relacionados ao uso de drogas e condições de risco entre alunos de graduação da USP**. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública/USP, 2000. Dissertação de Mestrado.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. 96p.

RIBEIRO, Wânier. **Drogas na escola: prevenir educando**. São Paulo: Annablume, 2006. 158p.

RIBEIRO, Wânier; DÓRIO, Fernando. **Perfil do aluno do Centro Universitário Newton Paiva em relação ao consumo de drogas**. Disponível em: < <http://www.newtonpaiva.br/camt> >. Acesso em 19 Mar. 2007.

RICOUER, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978. 419p.

ROMERO, Emílio. **O encontro de si na trama do mundo: personalidade, subjetividade e singularidade**. São José dos Campos: São Paulo: Della Bídia Editora, 2004. 234p.

_____. **As dimensões da vida humana: existência e experiência**. São José dos Campos: São Paulo: Novos Horizontes, 2001. 385p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. De onde provém o bom critério em Educação? A privatização como derrota. In: **Poderes instáveis em educação**. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1999. p. 210-277.

SARRIERA, Jorge Castellá *et al.* **Paradigmas em psicologia: compreensões acerca da saúde e dos estudos epidemiológicos**. Disponível em: < <http://www.scielo.org.br> >. Acesso em 07 mar. 2007.

SILVA, Beatriz. **Consumo de drogas aumenta na universidade**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: < <http://estado.estadao.com.br/edicao> >. Acesso em 05 set. 2003.

SILVA, Fernando Amarante; SILVA, Eli Sinnott. **Centro regional de estudos, prevenção e recuperação de dependentes químicos da Fundação Universidade Federal do Rio Grande – Cenpre/FURG**. Disponível em:< <http://www.cenpre.furg> >. Acesso em: 10 ago. 2006.

SILVEIRA FILHO, Dartiu Xavier. Dependências: de que estamos falando afinal? In: SILVEIRA FILHO, Dartiu Xavier; GORGULHO, Mônica (orgs.). **Dependência:**

compreensão e assistência às toxicomanias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-13.

SINGLY, François. **Sociologie de la famille contemporaine**. Paris: Éditions, 1993. 128p.

_____. **L'école et la famille**. Paris: Nathan, 1996. 158p.

SINGLY, François; PEIXOTO, Clarice Ehlers; CICCHELLI, Uincenzo (orgs).. O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: SINGLY, François. **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p.13-19.

SOLDERA, M.; DALGALARRONDO, P.; CORREA FILHO, HR.; SILVA, C.A.M. Use of psychotropics drugs among students: prevalence and associated social factors. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.2, n.38, p. 277-83, 2004.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. São Paulo: Loyola, 2004. 247p.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Da idéia de universidade a universidade de idéias. In:_____. **Pelas mãos de Alice**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 187-226.

SUSSMAN, Steve. Prevención del consumo de tabaco em niños y adolescentes. In: BUELA-CASUAL, Gualberto; FERNÁNDEZ-RIOS, Luis; GIMÉNEZ, Tomás Jesús Carrasco (orgs.). **Psicología preventiva: avances recientes en técnicas y programas de revención**. Madrid: Ediciones Pirâmide, 1997. p. 191-216.

TAYLOR, Charles. **Grandeur et misère de la modernité**. Québec: Bellarmin, 1992. 248p.

TAVARES, BF; BERIA, JU; LIMA, MS. Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. **Revista Saúde Pública**, v.2, n.35, p. 150-158, 2001.

_____. Factors associated with drug use among adolescent students in southern Brazil. **Revista Saúde Pública**, v.6, n.38, p. 787-96, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **A Universidade de ontem e de hoje**. Organização e Introdução – Clarice Nunes. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. 102 p.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

UNDURRAGA, Luís Felipe Amunátegui. Prevención del consumo de drogas en adolescentes. In: BUELA-CASUAL, Gualberto; FERNÁNDEZ-RIOS, Luis; GIMÉNEZ, CARRASCO, Tomás Jesús (orgs.). **Psicología preventiva: avances recientes en técnicas y programas de prevención**. Madrid: Ediciones Pirâmide, 1997. p. 177-188.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento do ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME- UNODC. **Global illicit drug trends**. New York (NY): United Nations, 2004.

VAN DER LEW, G. Fenômeno e fenomenologia. In: _____ **Fenomenologia de la religión**. Traducción: Ernesto de La Pena. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1964. p. 642-649.

WEBER, Max. **Sobre a universidade: o poder de Estado e a dignidade da profissão acadêmica**. São Paulo: Cortez, 1987. 149p.

WERNER, Heinz. The concept of development from a comparative and organismic point of view. En: D.B. Harris. **The concept of development**. Menneapolis: University of Minnesota Press, p. 557-556, 1957.

ZILLES, Urbano. A Fenomenologia como método radical. In: _____ **Teoria do conhecimento**. 2ed. Porto Alegre: Edipucrs, 1994. p. 123-152.

ANEXOS

ANEXO I

Relação de algumas universidades e centros universitários que promovem estudos voltados à prevenção ao uso indevido de drogas por universitários, seus respectivos centros de estudos e pesquisas, com contatos e/ou referências bibliográficas para consulta.

Universidades e Centros Universitários Brasileiros

- USP – Universidade de São Paulo – Grupo Interdisciplinar de Estudos do Álcool e Drogas do Instituto de Psiquiatria (GREA).
Contato: www.usp.br (jorusp/arquivo), www.clinicaarthurguerra.com.br,
grea@grea.org.br
- UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo – Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID).
Contato: cebrid@psicobio.epm.br, www.unifesp.br,
www.falandoseriosobredrogas.org.br
- Universidade Federal de São Paulo através do Departamento de Psiquiatria e Psicologia Médica da Escola Paulista de Medicina – Programa de Orientação e Assistência a Dependentes (PROAD)
Contato: proad.dpsi@epm.br
- UNESP – Universidade Estadual de São Paulo – Programa VIVER BEM
Contato: <http://www.viverbem.fmb.unesp.br/historico.htm>
- UNICAMP – Universidade de Campinas/ São Paulo – Programa Viva Mais
Contato: www.prdu.unicamp.br/vivamais/projeto.pdf,
vivamais@reitoria.unicamp.br
- UFBA – Universidade Federal da Bahia – Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas (CETAD)
Contato: www.ufba.br/cetad
- UFC – Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Medicina

- Contato: www.adroga.casadia.org Ver Matos e Souza, et al, 2004.
- UFRG Universidade Federal do Rio Grande, Centro Regional de Estudos, Prevenção e Recuperação de Dependentes Químicos (CENPRE)
Contato: www.cenpre.furg, cenpre@furg.br. Ver: SILVA & SILVA, 2004.
 - UFF – Universidade Federal Fluminense – SPA – Serviço de Psicologia Aplicada
Contato: spa@vm.uff.br
 - Centro Universitário Newton Paiva/Belo Horizonte (instituição pesquisada neste estudo). – Clínica de Atendimento Multidisciplinar à Prevenção e ao Tratamento da Dependência Química (CAMT)
Contato: www.newtonpaiva.br/camt , camt@newtonpaiva.br

Universidades e Escolas Superiores Internacionais

- Universidade de Washington (Seattle, EUA) – grupo dirigido pelo professor Alan Marlatt, assentados nas premissas da psicologia cognitiva-comportamental, desenvolve o método BASIC (Brief Alcohol Screening and Intervention for College Students) entre os estudantes para a prevenção do uso excessivo de bebidas alcoólicas. Ver: DIMEFF et al, 1999.
- Universidade da Califórnia – University of Southern Califórnia – USA, através do Institute for Health Promotion and Disease Prevention Research. Ver: SUSSMAN, 1997
- Universidade da Alemanha – Universidad de Bielefeld, Alemanha. Ver: HURRELMANN, 1997
- Universidad de Santiago de Compostela/Espanha. Ver: LÓPEZ, 1997.
- ESEL - Escola Superior de Educação de Leiria/ Portugal – Instituto da Droga e da Toxicodependencia (IDT).
Contato: www.esel.ipleiria.pt e idthleiria@hotmail.com. Ver: Relatório Anual – A situação do país em matéria de drogas e toxicodependência

ANEXO II

20 JORNAL DO BRASIL

130

Cidade

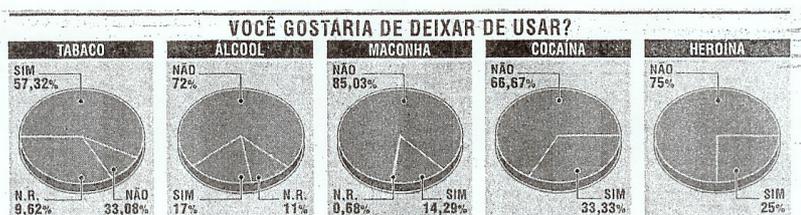
QUARTA-FEIRA, 13 DE OUTUBRO DE 1997

cidade@jb.com.br

Droga invade as universidades

■ Pesquisa revela que, entre estudantes e professores usuários, maconha é mais procurada do que bebidas alcoólicas

Um tabu acadêmico



Maioria de consumidores não quer largar vício



Na PUC, um foi abordado por rapaz que oferecia cocaína.

Problema extracurricular

O problema do tráfico de drogas ronda praticamente todos os campus das universidades fluminenses. Em abril deste ano, a tradicional Pontifícia Universidade Católica (PUC) se viu de frente com o drama, quando o juiz Alcides da Fonseca Neto, professor de Direito Penal, enviou ao diretor de departamento Francisco Mauro Dias, um e-mail onde contava ter sido abordado, à saída da universidade, ao meio-dia, por um rapaz que lhe ofereceu cocaína.

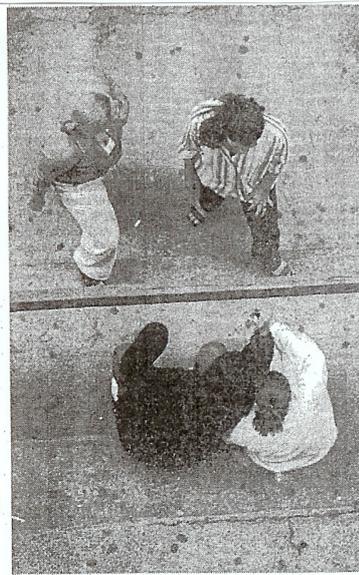
"Há um mês e meio recebi e-mails de antigos alunos do turno da noite, que relatavam uma situação de catástrofe. Os alunos davam festas, fumavam maconha, cheiravam cocaína, ingeriam álcool até cair, as meninas saíam carregadas e os meninos se agrediam", contou Alcides na época.

Histórias semelhantes também fazem parte do currículo de outras instituições. Há dois anos, a Polícia Federal chegou a efetuar prisões por tráfico ou porte de drogas nas imediações do campus da Universidade Federal Fluminense. O reitor da UFF, Cícero Fialho, disse que, há dois

anos, a universidade enfrentou o consumo de drogas entre jovens no campus do Valonguinho.

O consumo de drogas na Universidade Federal Rural do Estado do Rio (UFRRJ), em Itaguaí, também foi reconhecido pela reitoria da instituição. O reitor José Antônio de Souza Veiga disse já ter visto jovens consumindo drogas em festas da universidade, antes de assumir o cargo, há dois anos. Em setembro de 1997, após denúncias de mães de alunos, policiais federais prenderam três estudantes com cocaína e uma balança de precisão.

Na Universidade Gama Filho, na Piedade (Subúrbio da Central), nem mesmo o forte esquema de policiamento - com 103 vigilantes - consegue impedir que alunos usem drogas dentro ou nas proximidades da faculdade. O problema do tráfico atingiu outra instituição particular de ensino, a Estácio de Sá. Em 1996, a polícia estourou um esconderijo de drogas e armas em sótãos de dois prédios da Faculdade de Hotelaria. Lá, foram encontrados cocaína, haxixe, balanças de precisão, armas e munição.



Na Estácio de Sá, PMs localizaram sótão com drogas e arm

130 Droga invade as universidades

■ Pesquisa revela que, entre estudantes e professores usuários, maconha é mais procurada do que bebidas alcoólicas

IONA BITENCOURT

A maconha ganhou do álcool de 5,59% a 3,65% - na preferência de consumo entre estudantes e professores universitários da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Este é apenas um dos dados revelados pela pesquisa coordenada pelo psicólogo e professor Dalcely Angelino Fontaine, da Universidade Federal Fluminense (UFF), que durante dois anos usou estabelecer o perfil dos consumidores de drogas lícitas e ilícitas nas universidades, e, ainda, a maneira como as instituições enfrentam o problema.

Uma outra constatação do trabalho - patrocinado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e que entrevistou 631 pessoas - foi a de que cerca de metade dos consumidores de drogas ilícitas, como maconha e cocaína, confessou usar-las dentro das instituições.

A média de idade para o início do consumo de drogas é dos 5 aos 18 anos. Mas a maior concentração de consumidores está na faixa dos 19 aos 25 anos. A maioria respondeu que começou com cigarro e bebidas alcoólicas. Aproximadamente 70% apontaram como motivo da experimentação, a simples curiosidade. Por isso, tem que se ter cuidado com o tipo de informação que se dá sobre drogas nas escolas, porque pode estimular a curiosidade", diz Dalcely.

Mulheres - Homens e mulheres estão em situação semelhante quando o assunto é consumo de cigarro, álcool, psicotrópicos e maconha. Entretanto, nos

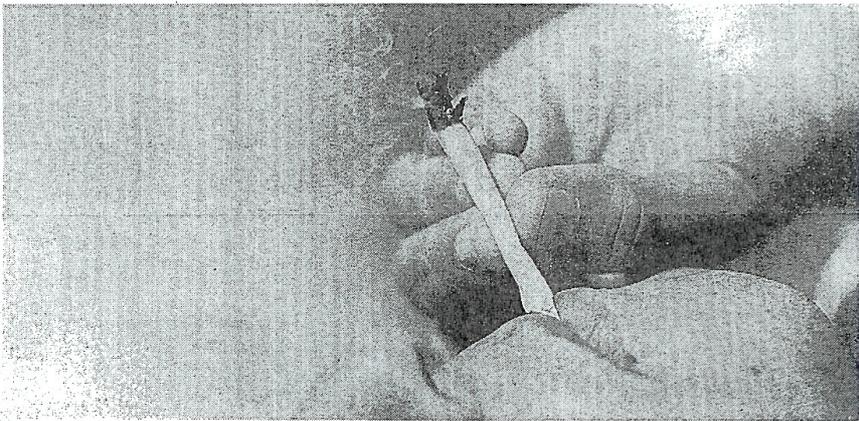
de cigarro e maconha, as mulheres aparecem como maiores consumidoras. A maconha é droga consumida por 32% das mulheres, contra 27% dos homens. Já o cigarro comum (tabaco) é usado por 89,41% de mulheres contra 86,13% de homens.

Outro dado apontado pelo estudo foi que, quanto mais pesada a droga, maior é o índice de consumo entre os homens. Um exemplo foi a heroína, que tem só homens entre os quatro usuários identificados. Para 17 homens consumidores de cocaína relatados no trabalho houve apenas sete mulheres.

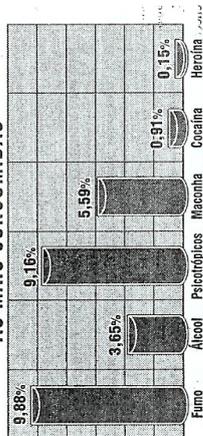
Sociedade - A pesquisa revelou ainda que o consumo de álcool entre os universitários está basicamente vinculado ao chopp ou a cerveja, apontados por 63,54% dos estudantes e professores como bebida consumida "bastante e com frequência". "Os índices repetem os registrados na sociedade", afirma Dalcely. Segundo ele, nos países a incidência em geral, é de 1,5% de usuários de drogas e de 10% de consumidores de bebidas alcoólicas, índices verificados também no Brasil.

"Entre as drogas lícitas, o maior problema é o álcool", afirma Dalcely, que esclarece que o uso de bebidas alcoólicas pelos estudantes e professores não significa exatamente dependência. "O que chama a atenção é a frequência e a quantidade, além da precocidade de cada vez maior dos que usam", explica. Segundo Dalcely, a intenção da pesquisa, que virou tema de simpósio para o qual foram chamadas as 16 universidades da Região Metropolitana, foi despertar o interesse para o problema, que ele chama de "doença

José Roberto Serra - 30/01/97



AS MAIS CONSUMIDAS



ENTREVISTA / ANTONIO CELSO

'Reflexo da sociedade'

Antônio Celso Alves Pereira é reitor da Uerj, única universidade com um núcleo de referência para tratamento de drogados, o Nepad (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Atenção ao Uso de Drogas), que atende tanto a estudantes quanto a comunidade.

- Como a Uerj vem enfrentando o problema das drogas? - A nossa preocupação é muito grande. É um problema que aparece em fases, em algumas diminui, em outras aumenta. Mas agora estamos vendo um crescimento de forma assustadora. A Uerj tem enfrentado isso através do Nepad, com uma política de assistência completa ao usuário e à família.

- Quando um estudante ou professor é identificado como usuário qual é o procedimento? - Quando localizamos um caminho errado. E os jovens acabam que a droga é uma salvação. Por isso, temos de estar

da forma mais tranqüila possível trabalhar com a família. Temos conseguido muito sucesso no Nepad.

- O consumo de drogas deve ser uma preocupação das universidades? - As universidades têm que estar preocupadas. A universidade é o reflexo do que acontece na sociedade.

- A que o senhor atribui esse aumento dos casos de uso de drogas no meio universitário? - A inversão de valores. Os jovens estão muito inseguros. As famílias estão em crise, inseguras diante das dificuldades de emprego, da vida, do futuro nebuloso. O brasileiro vive dias difíceis. Acredito, também, que a própria natureza opressiva e violenta da sociedade, nesse fim de século, faz com que se procure saídas por caminhos errados. E os jovens acabam que a droga é uma salvação. Por isso, temos de estar

fazemos e chamar a família

14
Drogas

Barato total

Consumo de maconha supera o do álcool nas universidades

Um sinal de alarme foi dado na semana passada com a divulgação de uma pesquisa sobre o uso de drogas no meio universitário do Rio de Janeiro. Os jovens estão consumindo mais maconha do que álcool. A constatação está no estudo "Universidade, educação e drogas", organizado pelo psicanalista Dalcy Fontanive, da Universidade Federal Fluminense, UFF. A revelação é surpreendente não tanto pelos efeitos da maconha sobre o organismo, que podem ser tão danosos quanto os do álcool, mas principalmente porque pela primeira vez se verifica que o uso de uma droga ilícita superou o de uma droga lícita. Além do perigo do vício em si, é preocupante a aproximação dos estudantes com o mundo do tráfico. Afinal, não se compra maconha no bar da esquina ou no supermercado, como acontece com a cerveja e a vodca.

Para chegar a essa conclusão, foram ouvidos durante dois anos 2 500 alunos e 88 professores de quatro universidades do Estado — duas públicas e duas privadas. A pesquisa mostra também que a iniciação à maconha e ao álcool ocorre cada vez mais cedo: entre 15 e 18 anos. Outro dado espantoso é que o número de mulheres que consomem maconha, cigarro e antidepressivos superou o de homens. A preferência pela maconha foi revelada por 5,6% dos entrevistados. Não se está falando aqui de tragadas esporádicas, mas de dependentes que não podem passar um dia

sem a droga. Esse resultado é agravado por outra descoberta não menos alarmante. Grande parte dos usuários consome a droga no interior da própria universidade. Entre os que fumam maconha, 40% admitiram consumir a droga no interior do campus. De uma forma ou de outra, esses estudantes se sentem autorizados a cair no fumacê dentro dos muros universitários. "É imprescindível que as universidades adotem programas agressivos de prevenção às drogas", afirma Fontanive.

Campanhas preventivas — Segundo a pesquisa, os estudantes ouvidos não parecem preocupados com os malefícios do uso de drogas como maconha e cocaína. Indagados se desejariam deixar o vício, apenas os fumantes de cigarro mostraram interesse em parar. Os números são estes: 57% dos tabagistas gostariam de largar o vício e só 14% dos usuários de maconha e 33% dos cocainômanos julgariam aconselhável fazer o mesmo. Sinal de que as campanhas preventivas contra o fumo, que associam o tabaco a doenças graves, estão surtindo efeito. O que, infelizmente, ainda não aconteceu com as outras drogas. Fontanive considera os programas preventivos fundamentais nas universidades. "É muito mais fácil prevenir do que tratar um jovem dependente", explica. A UFF criou recentemente um curso que ensina técnicas de prevenção aos professores que não sabiam como lidar com o problema. "O trabalho de prevenção tem de ser muito bem feito porque, em vez de desestimular, ele pode acabar aguçando ainda mais a curiosidade dos jovens pela droga", afirma o psicanalista. ■

Consuelo Dieguez

ROGÉRIO MONTENEGRO



veja 20 de outubro 1999 53

Veja, 20 de outubro de 1999.

Estudantes de medicina usam drogas

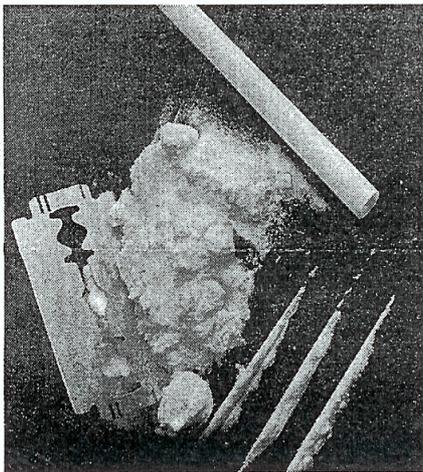
Pesquisas revelam que até 20% dos alunos das 10 principais escolas paulistas consomem de tranquilizantes a cocaína

ZILDA ALVES
especial para o JB

SÃO PAULO - Pesquisas das mais conceituadas faculdades de medicina do país, a USP e a Universidade Federal de São Paulo (UFSP), revelam o consumo de cocaína, maconha, olives e anfetaminas por estudantes das 10 principais escolas médicas do Estado de São Paulo. O estudo da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), realizado em nove escolas médicas e o mais amplo já feito no país, tem conclusão surpreendente: 20% dos 3.300 entrevistados são usuários de cocaína, maconha, éter, anfetaminas e tranquilizantes.

A pesquisa da Escola Paulista de Medicina, da UFSP, abrangendo 547 alunos com idades entre 17 e 35 anos, matricula-

José Roberto Serra - 10/6/98



Cocaína é consumida por 1% dos estudantes de medicina de SP

ção do rendimento e da atenção. Com a pesquisa, fica a pergunta: estariam esses médicos aptos a exercer a profissão? A resposta do coordenador do estudo da USP, psiquiatra Arthur Guerra de Andrade, é clara: "Evidentemente, não."

Os trabalhos foram coordenados pelo Grupo Interdisciplinar de Estudos do Alcool e Drogas da Faculdade de Medicina da USP e pelo Programa de Orientação e Assistência a Dependentes do Departamento de Psiquiatria da Escola Paulista de Medicina. A pesquisa da USP foi realizada na capital, com alunos da sua faculdade, da Escola Paulista de Medicina, da Santa Casa e da Faculdade de Medicina de Santo Amaro. No interior, em outras cinco escolas médicas: as de Botucatu, de São José do Rio Preto, Marília, do

ABC e da Unicamp - Universidade Estadual de Campinas. O estudo da USP mostra que o uso de drogas é maior nos últimos anos do curso médico. A preferência pela maconha, especialmente em festas e antes de competições, é maior entre os alunos que estão no quarto, quinto e sexto anos. É preferida por homens que consideram seu desempenho escolar fraco. Dos 3.300 entrevistados, 60% não souberam explicar os motivos do consumo de drogas, outros 17% declararam consumir drogas por curiosidade; 9%, por diversão ou prazer; 6%, para aliviar tensão e 8% não souberam identificar os motivos. Adicionalmente, foram perguntados sobre quem os levou ao uso experimental de drogas, apontaram os amigos, em primeiro lugar, e, em segundo, colegas de faculdade.

Médicos não estão livres de vício

SÃO PAULO - "Quando alguma coisa passa a ser demais", pergunta o psiquiatra Dartiu Xavier da Silveira Filho, ao se referir a dependências de várias origens: "cocaína, alucinógenos, amor, sexo, trabalho e maconha. Falta de limites leva a doenças, cada vez mais estudadas. Pesquisas mostram que 'vícios significam fuga de uma realidade insuportável, que não pode ser modificada e não alterando a percepção com drogas ou excessos em comportamentos ou sentimentos'. Uma ne-

cessidade de aliviar tensão da qual não estão livres, revelam estudos, nem mesmo os que estudam suas causas e tratamentos - os médicos.

São várias as respostas quando se pergunta por que alguém se especializou na arte de curar, pôe em risco a própria saúde consumindo drogas. "Precisava de muitos tranquilizantes por dia para me acalmar", responde um psiquiatra, que chegou a depender de 20 comprimidos de Lexotan diariamente.

"Cherava cocaína para me

manter acordado", revela o neurologista que cherava cocaína a cada duas horas. "Comecei com cocaína para experimentar. Virei dependente e quase acabei com a minha vida", confessa o ortopedista que mudou de profissão.

"Eu me aplicava morfina para ficar calmo durante as cirurgias", recorda o anestesista que chegou a precisar de oito injeções por dia. "Bebia para relaxar", lembra o cardiologista que chegou a tomar um litro de vodka por noite. (J.A.)

Cultura da cura leva ao uso

SÃO PAULO - Psiquiatras entrevistados pelo JORNAL DO BRASIL afirmam que atendem um caso de médico viciado a cada mês. Para Dartiu Xavier da Silveira Filho, o motivo do vício entre esses profissionais está na própria cultura médica. "Os médicos aprendem que tudo pode ser resolvido com remédios", afirma.

Ter medicamentos à disposição também é o argumento do psiquiatra Paulo Miguel Rogê, da clínica Oreen Wood. "Médicos têm à disposição um arsenal que pode

mudar a realidade. Como exercem uma profissão que lida com a vida e com a morte, podem se sentir tentados a utilizar esse artifício em proporções exageradas."

Da mesma opinião é o psiquiatra Saulo Castel, da Escola Paulista de Medicina. "Em geral, os médicos não revelam os motivos. Contam que um dia usaram a droga porque estavam cansados, deprimidos. Então, por terem acesso fácil, passaram a usar regularmente." (J.A.)

Álcool é pior problema do universitário dos EUA

Quatro estudantes morrem a cada dia em acidentes ligados a bebidas alcoólicas

THE TIMES
WASHINGTON

Quatro estudantes norte-americanos morrem todos os dias em acidentes em que o álcool está envolvido e 192 são vítimas de ataques sexuais relacionados ao álcool, de acordo com um relatório.

O primeiro estudo amplo do impacto da bebida sobre a saúde dos estudantes revela uma cultura de bebedeira excessiva nas universidades dos Estados Unidos e o dano que isso causa aos que bebem e às pessoas por perto.

O estudo concluiu que todos os anos mais de 2 milhões de estudantes norte-americanos beberam e dirigiram um carro, cerca de 600 mil foram atacados por outro estudante que havia bebido e 400 mil praticaram sexo sem proteção enquanto estavam sob a influência de álcool. A cada ano, 1.400 estudantes morrem em acidentes relacionados com o álcool.

A idade legal para beber nos Estados Unidos é 21 anos, o que significa que a maioria dos estudantes, se quiser beber, tem que fazê-lo ilegalmente. Isso geralmente leva à ingestão excessiva de bebida e dá ao álcool uma certa aura de proibição. Beber também é parte das cerimônias de iniciação do primeiro ano, muito ligadas à popularidade das casas barulhentas das fraternidades, as residências estudantis fechadas

estudante morreu em 1997 depois de uma competição de bebedeira para celebrar sua aceitação numa fraternidade.

Os estudantes não se limitam mais a fazer suas farras nas noites de sábado. "A bebida passou do sábado à noite para estar pre-

nas quais muitos estudantes desejam entrar. Uma piada descreve a universidade nos Estados Unidos como uma festa que dura quatro anos e que cobra US\$ 20 mil de consumação.

As universidades foram criticadas por aceitarem a bebida como parte da vida do estudante, principalmente nos eventos esportivos e nas fraternidades, e por não fazerem o bastante para mudar a cultura nos campi universitários.

"Enquanto houver essa atitude de que isso é um rito de passagem... a exigência do cumprimento da lei é raramente consistente e

“

Uma piada descreve a universidade como uma festa de quatro anos que cobra US\$ 20 mil de consumação

”

previsível", disse Robert Carothers, presidente da Universidade de Rhode Island e membro do grupo que realizou o estudo.

O estudo que foi patrocinado pelo governo descobriu que a época em que se corre mais risco de ser ferido e sofrer ataques relacionados ao álcool era o primeiro ano e até mesmo as pri-

meiras semanas da vida universitária.

Os números mostram que as consequências do excesso de bebida eram muito piores do que se pensava antes, particularmente as relacionadas com os estudantes que não bebem mas que são vítimas da embriaguez violenta de outros. O estudo descobriu que muitas das fatalidades relacionadas ao álcool eram causadas por batidas de automóveis.

Dos 8 milhões de estudantes universitários dos Estados Unidos, quatro em cada grupo de cinco ingerem álcool. Eles bebem mais que qualquer outro grupo de outras idades e bebem mais do que as pessoas da mesma idade que não estão na universidade. "Acreditamos que nossas projeções sejam conservadoras", disse o professor Ralph Hingson, que dirigiu o estudo.

Houve, no entanto, discrepâncias enormes entre as diferentes instituições. A bebida está mais presente entre os estudantes brancos do sexo masculino e bem menos entre aqueles que estudam nas universidades e faculdades historicamente negras.

A cultura da bebida entre os estudantes até comanda seu próprio estudo das "Melhores Universidades para Beber". Todos os anos o periódico "The Princeton Review", da Ivy League, publica uma lista das 20 melhores "escolas festeiras".

No ano passado a vencedora dessa questionável honra foi a Universidade do Tennessee. O ano anterior foi a lista era encabeçada pela Louisiana State, onde um es-

sente na sexta-feira e, também, na noite de quinta-feira", disse Mark Goldman, um membro do grupo de estudo que trabalha na Universidade do Sul da Flórida.

Traduzido por Heloisa
Mafrá Ferdinandt

CLIPPING

DE EDUCAÇÃO **NEWTON PAIVA**
Caderno Limite; pág. D6

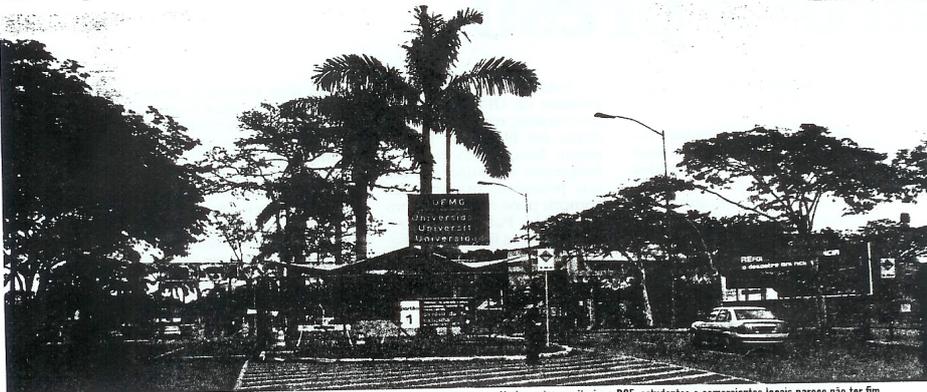
O TEMPO

07/10/03

UFMG: fim de bebidas no campus

Reitoria proibiu a venda e reacendeu a polêmica sobre consumo de álcool antes e depois das aulas

ALEXANDRA LOPES/NEWTON PAIVA



UFMG versus bares: apesar da proibição da venda de bebidas, consumo continua liberado no campus, e a polêmica entre a reitoria, o DCE, estudantes e comerciantes locais parece não ter fim

Várias universidades, faculdades e escolas do ensino médio convivem com um vizinho muitas vezes indesejado por parte de educadores e pais de alunos, porém, querido pelos estudantes. Os famosos bares e botecos tomam conta das ruas e localidades próximas das instituições de ensino das cidades brasileiras.

Em horários de aula ou nos intervalos, de segunda à sexta, a cerveja faz tanto ou mais sucesso do que os cálculos de matemática e engenharia, a pirâmide invertida do jornalismo, as fórmulas de química e as teorias de Sócrates e Platão.

O debate sobre bebidas alcoólicas nas escolas e universidades ganhou destaque na mídia com a morte do calouro de medicina da Universidade de São Paulo (USP), Edison Tsung Chi Hsueh, encontrado morto na piscina das dependências da

faculdade de medicina em 1999.

Em 2000, durante uma festa no campus da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), um estudante embriagado se pendurou em uma obra de arte que ficava em frente ao prédio da faculdade de Belas Artes, a obra caiu sobre o rapaz deixando-o tetraplégico.

No último dia 11 de julho, a UFMG proibiu em portaria interna (2122/2003) a comercialização de bebidas alcoólicas dentro do campus da universidade. O consumo não foi proibido.

Público

O chefe de gabinete da reitoria da universidade, professor Mauro Mendes Braga, afirma que "os pontos de vendas de bebidas alcoólicas atraem para a instituição um público que vai além da

comunidade universitária, e gera uma expectativa de que ali vai se adquirir e consumir bebidas alcoólicas de forma regular, e não eventual. O consumo está se revelando relacionado a eventos de violência e excessos dentro do campus."

Menores de idade

O professor relata que dentro da universidade há escolas de ensino fundamental e médio, e que, alunos menores de idade estavam consumindo bebidas.

"Recentemente, inclusive na manifestação contra a proibição da venda, houve distribuição de bebidas alcoólicas também para menores, levando a uma situação de risco de vida para alguns jovens que tiveram que ser atendidos por cerca de cinco horas", relata o professor.

Estudo aponta relação com violência

O professor Mauro Braga cita como exemplo de violência relacionado ao álcool um vigilante que foi espancado "de maneira muito forte por um grupo de pessoas que vinham de um lugar dentro do campus que estava vendendo bebidas alcoólicas."

Segundo ele, recentemente houve troca de tiros dentro da universidade. "Eu não posso atribuir isso estritamente a bebida, mas através de estudos de profissionais que estão trabalhando nesta questão, podemos concluir que o álcool potencializa a ocorrência de incidentes."

Quanto à não proibição do consumo dentro das dependências da UFMG, Braga acha que é muito difícil coibir o consumo dentro do campus.

"É muito difícil controlar o consumo, mas restringindo as vendas dentro da universidade você restringe o uso. O que acontecia antes da proibição é que os botecos que ficam dentro do campus atraíam, principalmente às sextas-feiras, pessoas externas ao ambiente universitário."

Para ele, é cedo ainda para saber se a medida vai trazer os resultados esperados: "O que eu posso afirmar é que, a primeira vista, os casos de ocorrência de violência física e contra o patrimônio diminuíram depois da proibição. E que, em outras universidades brasileiras que adotaram a medida, os resultados foram positivos", conclui Mauro Braga.

Diário do Comércio

Drogas e violência

O Ministério da Justiça precisa agilizar seus instrumentos de fiscalização intensiva no combate ao narcotráfico e proteção contra a violência nas escolas do ensino fundamental e médio. "O

de consumo dos diversos tipos de drogas disponíveis e, particularmente, as escolas têm sido vítimas frequentes de atos de vandalismo e de agressões a alunos, professores e empregados", las-

Diário do Comércio

Investimento em educação

Há 30 anos o Brasil atirou na economia achando que ganharia educação e justiça social. "Os europeus atiraram na educação e conseguiram justiça adequada e economia forte nesse perí-

federal Neuton Lima (SP), que defende: O primeiro passo é investir no professorado e o segundo, é melhorar a qualidade da educação. Infelizmente, o país ainda tem 20 milhões de pessoas analfabetas.

NACIONAL

BRASIL

Relatório da ONU revela que 185 milhões de pessoas usam drogas no mundo e alerta que País tem espaço para o aumento do tráfico. Ministro inicia queima de 84 toneladas

Mercado para drogas



Operário joga pacote com entorpecentes no fogo, durante início do processo de incineração de 84 toneladas de drogas na CSN, em Volta Redonda

O Brasil é hoje um mercado potencial para a expansão do tráfico de drogas. O alerta foi dado ontem pelo representante brasileiro no Escritório das Nações Unidas contra Drogas e Crime (UNODC), Giovanni Quaglia, ao divulgar o relatório mundial sobre drogas. O relatório da ONU revela que 1% da população brasileira consome maconha ou hashixe, 0,4% usa cocaína e 0,3% anfetaminas, o que coloca o País como o 10.º maior consumidor de drogas entre 12 países incluídos no relatório — além do Brasil foram levantadas informações nos Estados Unidos, México, Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai, Espanha, Reino Unido, Holanda, Austrália e África do Sul. O estudo não registrou consumo relevante de ecstasy no Brasil. O relatório revela que 4,7% da população acima de 15 anos (5% da população global) consome algum tipo de droga ilícita, um total de 185 milhões de pessoas.

Segundo Giovanni Quaglia, o Brasil pode ser considerado um mercado potencial para a expansão do tráfico de drogas pelo fato de o consumo ainda estar abaixo da média mundial além de ter uma grande população jovem, de desigualdades sociais e de um sistema público ineficiente no combate às drogas. "O Brasil é um país que tem um consumo de drogas ilegais relativamente baixo. O momento ideal agora para fazer um bom trabalho de prevenção porque, senão, dentro de alguns anos vai se tornar muito custoso fazer", disse Quaglia.

Ao defender uma política de prevenção e tratamento dos usuários como um caminho para barrar a evolução das drogas no país, Quaglia criticou o fato de dois terços dos recursos públicos do fundo destinado ao

EM MINAS

A Polícia Federal também promoveu uma grande incineração de drogas em Minas, ontem. Cinco toneladas de substâncias como maconha, cocaína, hashixe e LSD foram queimadas no forno de uma siderúrgica em margens da BR-040 em São Lourenço a 70 quilômetros da capital. Agentes federais escoltaram a carga até o local. A droga incinerada é resultado de apreensões feitas este ano em Montes Claros, Uberlândia e Uberlândia. Na quinta-feira, a Polícia Civil também já havia queimado 1,5 tonelada de drogas de vários tipos em Santa Luzia, na Grande BH.

queados pelo governo. "O fundo da droga tem R\$ 15 milhões, cortar R\$ 10 milhões é muita coisa", disse. De acordo com a ONU, o tratamento pode reduzir a atividade criminal em até 80%, além de diminuir os atendimentos hospitalares entre 30% e 50%.

De acordo com o relatório da ONU, Estados Unidos, Espanha e Reino Unido lideram o consumo de drogas ilícitas no mundo. A maconha e o hashixe são utilizados por 11% da população norte-americana, 9,7% na Espanha e 10,6% no Reino Unido. Já o uso de cocaína e comum nesses três países para 2,5% da população, 2,6% e 2,1%, respectivamente. Na Argentina, 3,7% da população é usuária de maconha ou hashixe, e 1,9% consome cocaína. No Chile, a relação é de 5,2% e 1,9% para o uso dessas drogas.

O consumo da maconha e hashixe é o mais popular, com 146 milhões de usuários, ou 32% da população acima de 15 anos e 2,3% da população mundial. As anfetaminas e o ecstasy aparecem em segundo lugar, com 38 milhões de usuários; a cocaína é utilizada por 13,3 milhões de pessoas, a heroína é consumida por 9,2 milhões, e outras drogas derivadas do opio são consumidas por 6 milhões de pessoas. O tabaco, considerado uma droga ilícita, é consumido por 1,3 bilhão de pessoas, o correspondente a 29% da população mundial.

EXEMPLO BRASILEIRO O relatório da ONU destaca ainda a necessidade de atenção especial ao uso de drogas injetáveis devido à proliferação do vírus HIV. A ONU estima que metade dos 13 milhões de usuários de drogas injetáveis no mundo já tenha contraído a aids. Em algumas regiões a incidência do HIV entre os dependentes chega a 90%. Neste caso, o Brasil aparece como um exemplo positivo, segundo Quaglia, pelo resultado de campanhas de distribuição de seringas e preservativos para essa população. O país conse-

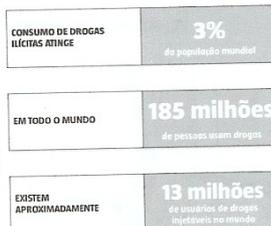
guo reduzir de 24,5% para 12,1% a incidência de aids entre os usuários de drogas injetáveis no período de 1994 a 2002.

MINISTRO INICIA QUEIMA DE 84 TONELADAS DE DROGAS

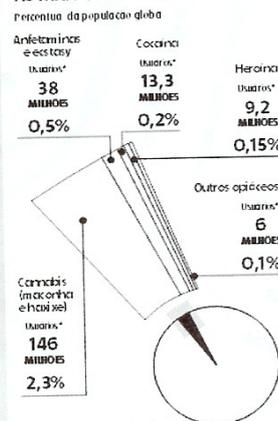
O ministro da Justiça, Márcio Thomaz Bastos, iniciou, na manhã de ontem, na usina da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em Volta Redonda, a incineração de 84 toneladas de drogas apreendidas pela Polícia Federal. Ele queimou 30 tabletes de cocaína de um quilo cada no interior de um carro torpedão (um vagão ferroviário em forma de cilindro). Outras nove autoridades participaram da solenidade, entre elas o diretor-geral da Polícia Federal, Paulo Lacerda, e o subsecretário de segurança Pública do Rio, Marcelo Itagiba, que representou o governo do estado. Cento e trinta policiais federais armados de fuzis e pistolas cercaram os sete vagões ferroviários com o restante das drogas, que serão queimadas nos próximos quatro dias.

O ato de incineração marca a Semana Nacional Antidrogas. Ao discursar, o ministro justificou o fato da droga não ter sido incinerada nos mesmos estados de origem e de terem sido gastos R\$ 100 mil para que a solenidade ocorresse em Volta Redonda. "Estava um efeito pedagógico. Usamos uma linguagem simbólica, mostrando a eficiência do nosso trabalho, com inteligência e empenho dos nossos homens", disse o ministro. Além do ato no Rio a Polícia Federal incinerou ontem, no forno industrial da Dalbarn, em São Luís, 138 quilos de cocaína, 190 quilos de maconha, 343 frascos de lança perfumada e 52 litros de produtos químicos próprios para o refino da cocaína. Já a Superintendência da Polícia Federal em Pernambuco incinerou ontem, no forno da Indústria Aço Norte, 657 quilos de maconha e 58 quilos de cocaína, além de outras drogas sintéticas como ecstasy.

NO MUNDO



AS MAIS CONSUMIDAS



PRODUÇÃO DE DROGAS

Ópio
A produção de ópio, matéria-prima da heroína, permanece estável (entre 4 mil e 5 mil toneladas desde o início dos anos 90), porém fortemente concentrada no Afeganistão (cerca de 70% do total produzido). Em 2003 foram produzidas 4,7 mil toneladas.

Cocaína
O cultivo de folha de coca, que está concentrado nos países andinos (Colômbia, Bolívia e Peru), caiu 30% desde 1999. A produção de cocaína no mundo é estimada em 32 mil toneladas. A produção mundial de heroína é estimada em 7,4 mil toneladas.

Cannabis (maconha e hashixe)
Não há dados suficientes para se estimar a produção de cannabis, mas é possível afirmar que a droga é cultivada em mais de 140 países em todo o mundo. A produção de maconha no mundo é estimada em 1,2 mil toneladas. A produção mundial de hashixe é estimada em 7,4 mil toneladas.

Anfetaminas
O volume de produção dessas drogas pode ser estimado pela quantidade de laboratórios ilegais fechados anualmente pelo polícia: em mais de mil em 1995 para cerca de 10 mil em 2002. Estima-se a produção mundial de ecstasy em aproximadamente 1,4 bilhão de tabletes.

ENGENHARIA INDUSTRIAL TÊXTIL
O NOVO FASENTEIRO PARA A NOVA GERAÇÃO

CETIQT
Vestibular

FACULDADE SENAI/CETIQT (especialidade de Indústria Têxtil)

INSCRIÇÕES ABERTAS:
Até 14 de julho de 2004

Inscreva-se para alunos de fora da Rio também podem ser feitas nas unidades SENAI de Fortaleza, Recife, Belo Horizonte, Montes Claros, Petrópolis, Friburgo, Curitiba, Arapucaia e Blumenau.

A UNICA COM UM PLANTA INDUSTRIAL COMPLETA (LÚNICO E MANUTENÇÃO) PELO SUBSISTEMA EMPREENDEDOR

Alugamentos internos para alunos de Fora da Rio também

www.senai.br

Estado de Minas. Quarta-feira, 01 de junho de 2005.

CEBRATS

25

ESCOLAS

Pesquisa nacional feita entre alunos da rede pública mostra que consumo da droga mais que dobrou nos últimos dez anos. Especialista critica ausência de políticas de prevenção

Jovens usam mais cocaína

IZABELA FERREIRA ALVES

O consumo de cocaína entre estudantes da rede pública municipal e estadual mais que dobrou em Belo Horizonte, nos últimos dez anos. Os dados, divulgados ontem, fazem parte do V Levantamento Nacional Sobre o Uso de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino, realizado pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (Cebriad), em parceria com a Secretaria Nacional Antidrogas (Senad).

No total, foram entrevistados 48.155 alunos da rede pública de ensino de ambos os sexos com idade igual ou superior a 10 anos, nas 27 capitais brasileiras e no Distrito Federal. Em Belo Horizonte, cerca de 3 mil alunos foram consultados. Os índices (veja quadro) representam o consumo experimental.

Coordenador do levantamento, o médico pesquisador do Cebriad José Carlos Calduróz relaciona o salto no consumo de cocaína à inexistência de políticas públicas de combate e prevenção. "Não só em BH, mas em todo o Brasil, é preciso que se invista mais em programas de prevenção constantes, efica-

ANÁLISE DA NOTÍCIA

O aumento do consumo de drogas pelos jovens se reflete nos crescentes índices de violência registrados nas comunidades mais carentes das capitais brasileiras. O jovem que consome é o que muitas vezes é cooptado ou busca o tráfico como opção de vida e é o mesmo que incha as estatísticas de homicídios, quase sempre no papel de vítima. Em parceria com as famílias, as escolas têm um papel fundamental no enfrentamento desse ciclo de morte e desesperança. Investimentos em prevenção, nesses espaços de aprendizagem e convivência, são a garantia de formação de cidadãos capazes de atuar de forma consciente na melhoria das condições de vida de suas comunidades. (Guilherme Aragão)



MARIA TEREZA CORRÊA

Restrição à propaganda do cigarro é apontada por especialista como responsável pelo controle no consumo de tabaco pelos estudantes

APÊNDICES

APÊNDICE I

Modelo de Cadastro de Solicitação de Atividades Preventivas em Sala de Aula

PROGRAMA DE REDUÇÃO DO USO INDEVIDO DE DROGAS

PROGRID

Data de Solicitação: ____/____/____

Data de Realização: ____/____/____

Curso: _____ Período: _____ Turno: _____

Disciplina(s)envolvida(s): _____

Média de Idade do Público Alvo: _____ N. Participantes _____

Prof.(s)Responsável(s):

Horário: _____ Campus: _____

Local: _____

Tel.Contato: _____

E-mail: _____

Tema de interesse: _____

Áreas de Interesse para o desenvolvimento da atividade:

- () Psicologia () Psiquiatria () Farmácia () Nutrição () Odontologia
 () Direito () Pedagogia () Todas

Técnicas de Interesse:

- () Estudo de caso () Filme comentado
 () Oficina () Aula Interativa
 () Palestra () Oficina com utilização de Jogos pedagógicos
 () Outros: Especificar: _____

Recursos disponíveis:

Curiosidades do Público sobre o tema:

APÊNDICE II

Exemplo de dinâmica de sensibilização/conscientização ao uso indevido de drogas

Programa de Redução do Uso Indevido de Drogas – PROGRID

Tema: inclusão e/ou exclusão em grupos sociais

Objetivo

- Possibilitar aos participantes a reflexão sobre os sentimentos de inclusão/exclusão em grupos sociais e como estes dois aspectos podem se relacionar com o uso indevido de drogas pelos indivíduos.

Desenvolvimento

1º passo

- Pedir ao grupo que faça uma roda e que todos fiquem de mãos dadas, segurando fortemente. Solicitar que duas pessoas fiquem do lado de fora do círculo. O facilitador pode selecionar pessoas de perfis diferenciados, para que se façam contrapontos das reações, no momento das reflexões pelo grupo.

- As pessoas que ficarem do lado de fora devem criar estratégias para entrar e os componentes da roda não devem deixar isso acontecer.

2º passo:

Passados alguns minutos de tentativas de entrada das duas pessoas, solicitar ao grupo que assentem em círculo, para se fazer uma discussão sobre a vivência.

Exemplos de questões para a discussão:

- a) Qual foi o sentimento de quem permaneceu do lado de fora da roda?
Qual foi o sentimento de ter ou não conseguido entrar?
- b) Qual foi o sentimento de quem permaneceu na roda, não deixando as

peessoas entrarem?

- c) Como foi a experiência de se sentir excluído/incluído?
- d) Isso acontece nos grupos sociais? Como? Quais as possíveis conseqüências?
- e) O sentimento de inclusão/exclusão pode favorecer o jovem a utilizar drogas de forma indevida?
- f) Como acontece esse fenômeno no meio universitário?
- g) Os grupos, ao excluir ou incluir os outros, refletiram sobre a tarefa a ser cumprida ou apenas a cumpriu devido à ordem do facilitador? Como foi essa experiência? Como isso acontece nos grupos sociais? Como isso acontece com relação ao consumo indevido de drogas pelos jovens universitários?
- h) Quais os preconceitos, de seu conhecimento, relacionados ao uso indevido de drogas pelas pessoas?
- i) Existem diferenças entre uso, abuso e dependência de drogas? Que diferenças são estas? Em que classificação estou inserido? (Só auto-refletir sobre esta última questão, para não expor o participante)
- j) Com base nas diferenciações entre os conceitos: uso, abuso e dependência, questionar sobre a exclusão direcionada a usuários, abusadores e dependentes, elaborando e reelaborando valores. Tais valores devem ser construídos a partir dos conceitos e valores pessoais do próprio grupo, sem a interferência do facilitador.

Resultados esperados

Espera-se que o grupo reflita sobre a importância dos sentimentos, relacionados à inclusão e à exclusão social, tanto sua quanto do outro, articulando tais questões ao envolvimento com o uso, abuso e dependência de drogas.

APÊNDICE III

Roteiros básicos das entrevistas semidirigidas

Questões para os educadores

1. Na sua experiência – como professor(a), coordenador(a), ou pedagoga – você alguma vez já se deparou com o uso (abuso) de drogas por alunos universitários? Se sim, como foi essa experiência? (Relato de experiência)
– **pergunta desencadeadora.**

Perguntas complementares, se necessário.

2. Alguma vez em sua vida, você já sentiu necessidade de intervir junto a algum aluno (ou turma) devido ao abuso de drogas? Se sim, como foi essa experiência? (Relato de experiência)

3. Como você se sente para intervir sobre a questão, junto aos alunos universitários?

4. Que medidas você considera viáveis para intervenção nessa questão, junto aos alunos universitários? Na sua percepção, como elas devem ser desenvolvidas?

5. Que atividades você julga mais convenientes (adequadas) no trato da questão e como deveriam ser desenvolvidas no dia-a-dia? (metodologia mais adequada)

6. Como você percebe o abuso de drogas pelos jovens, na atualidade?

7. Como você avalia o papel da universidade nesse contexto do abuso de drogas pelos universitários?

9. Como você percebe o papel do professor universitário nesse contexto?

10. Como você percebe as ações do PROGRID - Programa Institucional de Redução do Uso Indevido de Drogas - que são voltadas à prevenção do uso de drogas pelos alunos universitários?

Questões para os alunos

1. Como foi, para você, vivenciar uma experiência de atividade preventiva ao abuso de drogas, promovida pela faculdade em que você estuda? (Relato de experiência) – **pergunta desencadeadora.**

Perguntas complementares, se necessário.

2. Como você avalia a forma pela qual a equipe do Progrid realiza as atividades?
3. Como você percebe o abuso de drogas pelos jovens, na atualidade?
4. Como você percebe o papel da universidade no contexto do abuso de drogas pelos universitários?
5. Como você percebe o papel do professor universitário nesse contexto?
6. Que medidas você considera viáveis para intervenção, nessa questão, junto aos alunos universitários? Na sua percepção, como elas devem ser desenvolvidas?
7. Que atividades você julga mais convenientes (adequadas) no trato da questão e como deveriam ser desenvolvidas no dia-a-dia? (metodologia mais adequada)

APÊNDICE IV

Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa

Título da pesquisa: Drogas na Universidade: percurso metodológico para a prevenção

Patrocinador: Centro Universitário Newton Paiva

Coordenadora: Wânier Ribeiro

Proposta: Pesquisa de Doutorado em Educação

NORMAS

Objetivo:

- Avaliar a efetividade do programa de prevenção ao uso indevido de drogas por universitários que tem sido realizado, junto ao corpo discente, no Centro Universitário Newton Paiva.
- Avaliar a pertinência de aplicação da abordagem fenomenológica hermenêutica, em educação, para a realização de atividades preventivas ao uso indevido de drogas, por universitários.

2. Metodologia/procedimentos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se como metodologia o estudo de caso e tendo, como procedimento, as entrevistas semidirigidas.

Os sujeitos da pesquisa são alunos dos diversos cursos e períodos que já participaram de alguma atividade do PROGRID – Programa Institucional de Prevenção ao Uso Indevido de Drogas –, professores, coordenadores de curso, pedagogas, diretores, reitor e pró-reitora.

3. Justificativa

Pesquisas realizadas por várias universidades brasileiras demonstram o

crescente envolvimento de jovens universitários com o consumo abusivo de drogas lícitas e ilícitas (SILVA, 2003). Os dados apontam para uma preocupação, também crescente, dos educadores em relação às formas de intervenções sobre o fenômeno. Sabe-se, que a abordagem repressiva, em educação preventiva, não tem surtido efeito positivo sobre os sujeitos, o que evoca um novo posicionamento dos educadores e da escola como um todo (BUCHER, 1991).

Propõe-se, então, avaliar neste estudo a efetividade de atividades preventivas ao uso de drogas que vêm sendo realizadas com o corpo discente do Centro Universitário Newton Paiva e que têm, como pressuposto, uma metodologia que leva em consideração o contexto biopsicossocial do jovem, sua linguagem e modos de se interagirem com o mundo.

4. Desconfortos e benefícios

As entrevistas serão gravadas para garantir a máxima fidedignidade dos discursos dos participantes. Serão feitos, antes de iniciar a entrevista, os esclarecimentos sobre o assunto abordado. As entrevistas serão agendadas de acordo com a disponibilidade de horários e local dos participantes.

Como benefício, a pesquisa poderá contribuir para um melhor entendimento sobre questões referentes às metodologias, utilizadas em atividades de prevenção ao uso indevido de drogas por universitários, e, ainda, oferecer subsídios sobre possibilidades da universidade intervir sobre o fenômeno.

5. Confidencialidade das informações

Toda a informação obtida é considerada confidencial. Os resultados, quando divulgados, serão apresentados sem nenhuma identificação individual. Caso, haja necessidade de identificação do participante, esse será, previamente, comunicado para oferecer a autorização.

6. Dúvidas

Em caso de dúvida, você poderá comunicar-se com a Prof^a Wânier Ribeiro à R. Peperi, 700 – Nova Granada. Telefax: (31)3516-2658/2660 ou e-mail camt@newtonpaiva.br.

APÊNDICE V

Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa

Título da pesquisa: Drogas na Universidade: percurso metodológico para a prevenção

Patrocinador: Centro Universitário Newton Paiva

Coordenadora: Wânier Ribeiro

Proposta: Pesquisa de Doutorado em Educação

Eu li e entendi as informações contidas no formulário sobre a pesquisa “Drogas na Universidade: percurso metodológico para a prevenção”. Tive a oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas adequadamente.

Este formulário está sendo assinado por mim, indicando meu consentimento para participar desta pesquisa. A segunda via, do mesmo, ficará comigo para que, em caso de dúvida, eu possa consultá-lo.

Nome do participante

Assinatura do participante

Nome do pesquisador

Assinatura do pesquisador

Data ___/___/___

APÊNDICE VI

Modelos de instruções de jogos educativos à prevenção ao uso indevido de drogas

Modelo 1

Dominó informativo sobre saúde e abuso de drogas

Nº de participantes: Máximo 4, podendo-se jogar em grupos para que se aumente o número de participantes e haja discussão entre os indivíduos dos grupos.

Nº de peças: 28

Objetivos: Informar e conscientizar sobre os cuidados importantes à saúde, bem como os efeitos psíquicos e/ou físicos, relacionados ao consumo abusivo de drogas.

Regras do jogo

1º) Colocar as peças sobre a mesa com a escrita virada para baixo.

2º) Cada participante deve retirar 4 peças sem deixar que os demais vejam. As peças restantes ficam dispostas à mesa.

3º) Os participantes decidirão no “*par ou ímpar*” ou “*2 ou 1*” quem iniciará o jogo, seguindo no sentido horário.

4º) O primeiro a jogar deve colocar uma peça sobre a mesa com a parte escrita voltada para cima. Em seguida, o próximo jogador deve colocar uma de suas peças que combine com uma das extremidades da peça sobre a mesa, fazendo com que a palavra-chave combine com a informação a que se refere.

5º) Caso o jogador não tenha uma peça que combine, ele deve comprar uma das que sobraram sobre a mesa. Se a mesma não servir, a vez deve ser passada ao outro jogador.

6º) Se não houver mais peças para serem compradas, a vez é passada ao jogador seguinte.

7º) Vence quem terminar primeiro suas peças. Caso o jogo não possa prosseguir, vence quem tem menos peças na mão.

Modelo 2

Jogo do milhão

Nº de participantes: 02(dois) grupos

Nº de peças: 20 placas

06 cartões-pulos

Marcadores para o tabuleiro

(de acordo com número de participantes ou equipe)

Cartões com perguntas

Objetivos: Informar e conscientizar os participantes sobre os benefícios e os cuidados à saúde, bem como os malefícios adquiridos pelo uso indevido de substâncias químicas.

Regras do jogo

1º) Selecione 03 (três) participantes para serem os universitários e 05 (cinco) para serem as placas.

2º) Divida o número restante de participantes em 02(dois) grupos.

3º) Cada pergunta feita pelo facilitador será dirigida alternadamente para os grupos.

4º) O grupo escolherá um representante para responder as perguntas em um primeiro momento, podendo o mesmo revezar com os outros colegas para responder.

5º) O marcador de pontos ajudará a marcar cada resposta correta.

6º) O representante do grupo, caso tenha dúvida ao responder sua pergunta, poderá pedir 01(uma) vez ajuda aos universitários, 01(uma) vez ajuda das placas e terá o direito a 03(três) pulos. Caso ele erre, não ganhará pontos.

7º) Vence a equipe que chegar primeiro ao topo ou quem alcançar o maior valor.

8º) Pode-se encerrar o jogo, levantando a pontuação dos vencedores e, se

for o caso, entregar brindes.

No jogo da vida, as suas escolhas valem milhões!

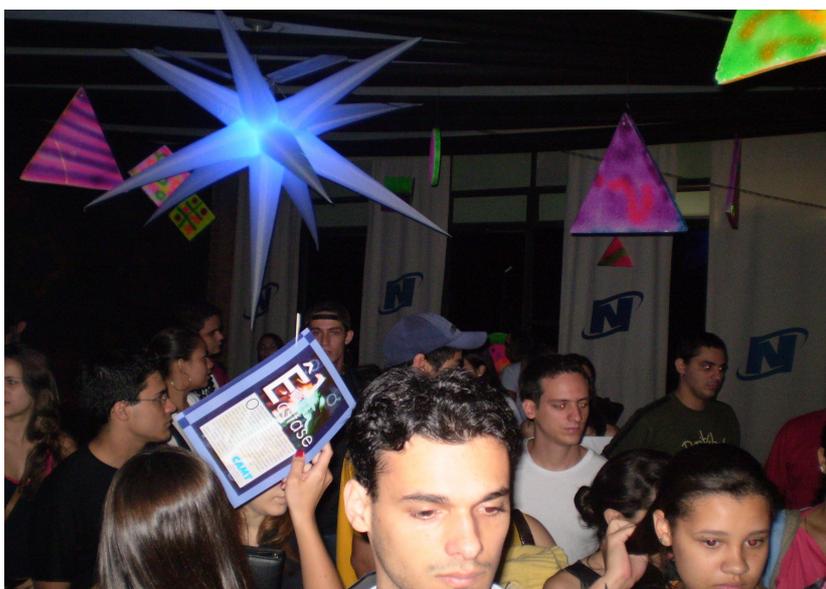
APÊNDICE VII

Fotos de oficinas de jogos educativos à prevenção ao uso indevido de drogas com alunos universitários – III Mostra de Conhecimento, do Centro Universitário Newton Paiva, em novembro de 2006.



APÊNDICE VIII

Fotos de uma oficina “Rave” realizada com universitários na Semana da III Mostra de Conhecimentos, do Centro Universitário Newton Paiva, em Novembro de 2006.



Alunos chegando para a oficina



Alunos dançando ao som do “D.J”

Momento de discussão – alunos e equipe da CAMT



APÊNDICE IX

Modelo de um questionário de pesquisa sobre o perfil do aluno universitário em relação ao consumo de drogas

Programa Institucional de Redução do Uso Indevido de Drogas – PROGRID

Este questionário tem por objetivo levantar o perfil do aluno do Centro Universitário Newton Paiva, em relação ao consumo de drogas. Ele é **confidencial** será utilizado para fins de pesquisa. A sua participação é fundamental para este trabalho. Agradecemos a sua colaboração.

Questionário

1. Idade: _____

2. Sexo:

1. () Feminino
2. () Masculino

3. Cor:

1. () Branca
2. () Negra
3. () Parda (morena)
4. () Amarela (oriental)

4. Curso: _____

5. Período: _____

6. Estado civil:

1. () Solteiro
2. () Casado
3. () Viúvo
4. () Separado/ divorciado
5. () Amasiado

7. Situação Ocupacional:

1. () Empregado
2. () Desempregado
3. () Trabalho temporário

8. Com quem reside?

1. () Pais
2. () Outros familiares
3. () Esposa (o) e/ou filhos
4. () Amigos (as)
5. () Sozinho
6. () Pensionato

9. Você já usou algum tipo de droga?

1. () Sim
2. () Não

10. Se sua resposta anterior foi sim, qual foi a primeira droga utilizada:

01. () Cigarro
02. () Álcool
03. () Maconha
04. () Cocaína
05. () Crack
06. () Solventes
07. () Medicamentos
08. () Opióides
09. () Heroína

11. Qual era a sua idade, quando você utilizou drogas pela primeira vez?

12. Qual o principal motivo que o(a) levou a usar drogas?

13. Nos últimos 6 meses você utilizou alguma droga?

1. () Sim
2. () Não

14. Se sua resposta anterior foi sim, qual droga foi utilizada:

01. () Cigarro
02. () Álcool
03. () Maconha
04. () Cocaína
05. () Crack
06. () Solventes
07. () Medicamentos
08. () Opióides
09. () Heroína

15. Atualmente, você tem feito uso de alguma substância química?

1. () Sim
2. () Não

16. Se sua resposta anterior foi sim, quais drogas têm sido utilizadas e com que frequência (esporádico, diário, semanal e mensal)?

* Preencha a lacuna com a frequência.

01. () Cigarro _____
02. () Álcool _____
03. () Maconha _____
04. () Cocaína _____
05. () Crack _____
06. () Solventes _____
07. () Medicamentos _____
08. () Opióides _____
09. () Heroína _____

17. Alguma vez na vida, devido ao uso de drogas, você:

- a) deixou de fazer alguma prova?

1. () Sim

2. () Não

b) Você teve queda no rendimento acadêmico?

1. () Sim

2. () Não

c) Deixou de entregar algum trabalho?

1. () Sim

2. () Não

d) Faltou à aula?

1. () Sim

2. () Não

e) Sentiu-se desmotivado para estudar?

1. () Sim

2. () Não

18. Alguma vez na vida, devido ao uso de drogas, você se envolveu em algum problema judicial?

1. () Sim. Especifique: _____

2. () Não

19. Você já teve relação sexual?

1. () Sim

2. () Não

20. Quantos anos tinha, em sua primeira relação sexual? _____

21. Falando das pessoas com quem você teve relações sexuais, nos últimos 6 meses, elas foram:

1. () Somente uma pessoa

2. () A maioria das vezes foi a mesma pessoa

3. () Todas as vezes foram pessoas diferentes

4. () Não sabe

22. Nos últimos 6 meses, durante as relações sexuais que você teve, usou preservativos:

1. () Em todas as vezes
2. () Na maioria das vezes
3. () Em menos da metade das vezes
4. () Em nenhuma das vezes
5. () Não sabe

23. Se você não usou camisinha em todas as vezes, poderia dizer por quê?

24. Alguma vez na vida, você fez teste para HIV (AIDS)?

1. () Sim
2. () Não

25. Você acha que é:

1. () Positivo
2. () Negativo
3. () Não sabe

APÊNDICE X

Modelo de questionário avaliativo sobre atividade preventiva realizada

Este questionário tem como objetivo conhecer a percepção dos alunos, a respeito do programa de prevenção ao uso indevido de drogas, realizado na universidade. Ele é **confidencial** e será utilizado para fins de pesquisa. A sua participação é fundamental para este trabalho. Agradecemos a sua participação.

Questionário

Item I

1. Você acredita que as drogas estejam presentes no meio universitário?

Sim

Não

2. Você acredita ser papel da universidade desenvolver, junto aos universitários, atividades que abordem a prevenção ao uso indevido de drogas?

Sim

Não

Não sabe

Justifique sua resposta:

3. Você julga que os educadores universitários estejam preparados para lidarem com tal questão?

Sim

Não

Às vezes

Não sabe

4. Você acredita ser possível inserir, na estrutura curricular de seu curso, atividades relativas à prevenção ao uso indevido de drogas?

Sim

Não

Não sabe

5. Que tipo(s) de atividade(s) você acredita que seja(m) mais adequada(s) para tal fim?

6. Qual enfoque metodológico seria o mais ideal para desenvolver esse tipo de trabalho?

Informativo – Informações científicas relativas ao tema.

Formativo – Atividades de cunho reflexivo/crítico visando à conscientização.

Ambas as alternativas.

Nenhuma das alternativas

7. Você julga que as intervenções, feitas pela universidade devam ter caráter:

Autoritário – Sem diálogo, com intervenções repressivas, pois o usuário deve ser punido.

- Participativo – Com diálogo e orientações sobre o tema para que haja conscientização do aluno.
- Não sabe.

Item II

1. A atividade desenvolvida (palestra ou oficina sobre saúde/ abuso de drogas) pelo PROGRID atendeu às suas expectativas/ contribuiu para reflexões sobre o tema?

- Sim Não

2. A metodologia utilizada foi adequada?

- Sim Não Não sabe

3. A linguagem utilizada pelos palestrantes foi adequada ao público?

- Sim Não

4. Você acredita ser importante a continuidade dessas atividades?

- Sim Não

5. Você acredita que tais atividades poderão viabilizar um futuro com um índice menor de pessoas dependentes de drogas?

- Sim Não Não sabe

6. Proponha sugestões para as próximas atividades.

7. Escreva o seu depoimento sobre a atividade desenvolvida (como você a percebeu)

APÊNDICE XI

Exemplar do jornal “ Em DEBATE: prevenção ao abuso de drogas”, elaborado pela equipe interdisciplinar da CAMT, em parceria com o Laboratório do Curso de Jornalismo da instituição pesquisada.

DEBATE

BELO HORIZONTE - DEZEMBRO/05 - ANO I - Nº1

Prevenção ao abuso de drogas



REDUÇÃO DE DANOS: UM PROJETO DE INCLUSÃO SOCIAL

O Programa Redução de Danos tem como uma de suas ações principais, distribuir kits para os portadores de dependência química, para evitar que sejam contaminados por doenças, como a Aids, e as Hepatites B e C. Mas, ainda hoje, existem segmentos da sociedade que acreditam que o programa estimula o uso de drogas. Nesta edição, “Em Debate” entrevista o presidente da Associação Brasileira de Redução de Danos (ABORDA), Marcelo Campos, para que você tire suas conclusões. **PÁGINAS 4 E 5**

Novo bolo é sucesso entre usuários

A mente destrutiva dos portadores de dependência química parece não ter limites. Agora, receitas simples de bolo são a nova sensação. Isso porque, elas levam um novo ingrediente: a maconha. Receitas e experiências são divulgadas por quem já consumiu, pela Internet. Conheça os riscos de consumir esse bolo. **PÁGINA 8**

JORNAL PRODUZIDO PELO CURSO DE JORNALISMO EM PARCERIA COM A CLÍNICA DE ATENDIMENTO MULTIDISCIPLINAR À PREVENÇÃO E AO TRATAMENTO DA TOXICOMANIA (CAMT) DO CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA

CAMT
Clínica de Atendimento Multidisciplinar à Prevenção e ao Tratamento da Intoxicação



alerta

FESTAS RAVES: NEM TODO MUNDO QUE VAI USA DROGAS

PÁGINA 7



TRÁFICO USA O ORKUT COMO UMA NOVA FORMA DE VENDA DE DROGAS

PÁGINA 3

SUPERMACONHA, CONHEÇA E SAIBA DOS DANOS QUE ELA PODE PROVOCAR

PÁGINA 8

PÁGINA 2
Dezembro/2005
Jornal Em Debate

expediente

Equipe da Clínica de Atendimento Multidisciplinar à Prevenção e ao Tratamento da Toxicomania:
Newton Paiva (CAMT): Coordenadora e supervisora dos atendimentos psicológicos da CAMT, professora Wânia Ribeiro, Mírcia Paquetá Cláudia Masad, Supervisora da Atenção Farmacêutica, professora Raquel Freitas Miletto e Daniela Santos Angélica Mendes, Supervisora de Atendimento Nutricional, professora Fátima Costa Guimarães Rosa, Supervisora da Avaliação Odontológica, Professora Diela Carneiro Barreto, Supervisora da Avaliação Psicológica, Professor Alvaro Leão

Colaboraram nesta edição estagiários do curso de psicologia: Carina Ferrares e Patrícia de Castro.

Conselho Editorial:
Coordenadora da Clínica de Psicologia, Mene Bitar
Moukadar: Coordenadora da Farmácia-Escola, Kyriah Jerônimo: professora do curso de Pedagogia, Romêlia Cunha Cardoso: Coordenadora do Centro de Exercício Jurídico (CEJU), Jander Costa Valério: coordenador do curso de Odontologia, Rodrigo Richard da Silva: professor do curso de Jornalismo, Vera Godoy

Jornal - Laboratório do Centro Universitário Newton Paiva / Central de Produção Jornalística - CPJ
Coordenadora do Curso de Jornalismo:
Profª Marilice Embocava,
Editor Responsável:
Eustáquio Trindade Netto - MG02146 MT.
Colaboraram nesta edição estagiários do curso de Jornalismo: Alkmir Iglesias, Leandro Cabido, Loreno Castro, Victor Hugo Fonseca (Tortos), Daniel Carneiro, Felipe Fabiano Ricardo Oliveira (Diagramação), Editora de Arte e Projeto Gráfico: Heloísa Costa - MG000127DC,
Impressão: Sempre Serviços Gráficos

Correspondência:
Centro Universitário Newton Paiva,
Campus Carlos Luz,
Rua Catumbá, 546,
Caicara, Belo Horizonte,
Minas Gerais, CEP: 31230-600
Telefone: (31) 3413-1787
cpj@newtonpaiva.br


NEWTON PAIVA
Curso de Jornalismo

artigos

A extensão universitária na prevenção e tratamento da toxicomania: responsabilidade social

O Centro Universitário Newton Paiva, como instituição de ensino e conhecedor das questões que abarcam o uso indevido de drogas entre adolescentes jovens e adultos, optou por enfrentar este problema social. Para isto, implantou no ano de 2000 o projeto CAMT - Clínica de Atendimento Multidisciplinar à Prevenção e ao Tratamento da Toxicomania-, tendo como perspectiva o sistema ambulatorial, atendendo o público dos sexos feminino e masculino, a partir dos 12 anos de idade.

A toxicomania, por ser uma questão ampla e complexa, requer uma abordagem interdisciplinar, pois envolve aspectos que ultrapassam os limites de atuação de uma única área do conhecimento. Pensando por esta ótica, o projeto foi desenvolvido incluindo cursos que possuem interfaces com a questão, tanto no sentido clínico, ou seja, psicologia, farmácia, nutrição, medicina, odontologia, quanto no jurídico e pedagógico.

Sendo um projeto de extensão, a CAMT tem ocupado um lugar de clínica-escola confirmando a impossibilidade de separação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Alunos dos vários cursos da Newton Paiva têm tido a oportunidade de utilizar a CAMT enquanto espaço de atuação acadêmica, o

que favorece a capacitação dos futuros profissionais para lidar com a temática. Tal atuação, de forma cada vez mais abrangente, possibilita atender uma dimensão crescente de demandas de procura, a curto, médio e longo prazo, pela comunidade. Além do corpo docente básico com que a CAMT conta, outros professores dos vários cursos desenvolvem por meio de pesquisas, estágios curriculares e trabalhos acadêmicos, atividades que atendem a demandas específicas da clínica, somando esforços para a construção desse projeto social e desenvolvendo estratégias para produções científicas.

As pesquisas desenvolvidas e a realização de seminários e fóruns com participação dos clientes da CAMT, alunos, professores e funcionários abrem espaço para o debate com a comunidade, no sentido de instrumentalizá-la com informações e orientações, assim como extraem outros questionamentos para estudos e pesquisas.

ENVOLVIMENTO

Os projetos desenvolvidos propõem aos seus alunos tanto o envolvimento acadêmico para o enriquecimento de sua formação como futuro profissional quanto o fomeci-

mento de intervenções para sua conscientização acerca do possível abuso de drogas ao longo de sua vida.

Em virtude da carência de políticas públicas voltadas à prevenção e ao tratamento da dependência química, o Centro Universitário Newton Paiva, através da CAMT, tem contribuído com alguma parcela, sobretudo com a população carente, uma vez que os programas governamentais voltados a esta questão são escassos e, quando ofertados por clínicas particulares, possuem elevado custo, o que reduz as possibilidades de acesso daquele público.

O Centro Universitário Newton Paiva, baseado em sua crença de investir recursos em projetos sociais em prol da melhor qualidade de vida da sociedade, tem contribuído com questões sociais que não serão resolvidas apenas pelo poder público, mas principalmente por forças da sociedade civil. Neste sentido, a Newton Paiva, acredita que a universidade possui o importante papel de aplicar os conhecimentos para além dos muros institucionais, confirmando a sua participação no exercício da cidadania.

Professora: Wânia Ribeiro -
Coordenadora e Supervisora dos
atendimentos psicológicos da Clínica

tire suas dúvidas

O fumo utilizado no cigarro de palha é o mesmo do cigarro industrializado? O cigarro de palha causa dependência?

Sim, o fumo presente no cigarro de palha é o mesmo usado no cigarro industrializado. A diferença está no tratamento dado ao fumo industrializado, o qual passa por processos químicos que poderão torná-lo mais nocivo que o cigarro de palha. Porém, a possibilidade de dependência é semelhante nos dois cigarros, uma vez que a substância responsável, a nicotina, está presente nos dois cigarros. Pelo fato do cigarro de palha não conter o filtro como o cigarro industrializado, fumar um cigarro de

palha, comum em nosso meio, equivale a tragar três a cinco cigarros industrializados.

Na academia onde eu malho, todo mundo usa anabolizantes, daqueles comercializados no Mercado Central. Até o instrutor da academia usa. Nunca aconteceu nada com ninguém. Gostaria de saber quais são os riscos de usar anabolizantes.

Os anabolizantes são drogas que alteram, de alguma forma, o metabolismo do organismo. São utilizadas por atletas que querem "melhorar" o rendimento nas mais variadas modalidades esportivas ou

destacar sua estética corporal. Apesar de parecerem saudáveis e benéficos para a saúde, como mostram inúmeras propagandas em veículos especializados, os anabolizantes são produtos que podem causar graves problemas, desde hipertensão arterial a crescimento de tumores e complicações diversas no organismo, mesmo se tomados com moderação. Apesar disso, essas drogas ganham espaço nas academias, entre praticantes de esportes, tendo como alvo principal à faixa etária abaixo dos 25 anos.

Estagiária de Farmácia Juliana Siqueira
Campeira sob a supervisão da Professora
Renata Freitas Miletto

Em Debate é uma iniciativa da Clínica de Atendimento Multidisciplinar à Prevenção e ao Tratamento da Toxicomania da Newton Paiva



VICTOR HUGO PEREIRA
WANES SA ANDRADE
Assessoria de Comunicação, Jornalística

A imaginação dos traficantes de drogas não tem limites. Agora, a mais nova forma de fazer "negócio" é pela Internet, principalmente, por um site de relacionamento, que virou moda entre as pessoas no mundo todo: o Orkut. Pelo visto, o mundo virtual se tornou o ambiente perfeito para a criminalidade. Basta ver o crescimento do número de páginas especializadas na venda de drogas, estratégia já incorporada pelos traficantes como uma nova forma de comércio.

Por isso, esse lado obscuro da web desperta, cada dia mais, a atenção da polícia. Vende-se de tudo. No mês de agosto, o Serviço de Entorpecentes de Niterói, no Rio de Janeiro, prendeu integrantes de uma quadrilha que vendia ecstasy, LSD, maconha e cocaína pelo Orkut. O grupo atuava no Rio, Niterói e em Belo Horizonte — o serviço se completava com um disquete-drogas para realizar as vendas.

Quem quiser fazer uma pesquisa no site, vai se espantar com o grande número de comunidades que fazem apologia às drogas. E o pior, muitas são usadas para praticar o tráfico. "A investigação parte por denúncia. Se alguém delata que uma pessoa está vendendo drogas pela Internet, então, procura-se saber quem é o responsável. Primeiramente, vou procurar saber quem

está hospedando aquele endereço. E através dessa informação, vou saber quem é — se for comprovada essa condição, responsabilizar", explica o delegado da Polícia Federal, João Geraldo de Almeida.

DEIXANDO RASTROS

É preciso dizer que cada pessoa que entra na Internet possui uma espécie de identidade, chamada de IP (Internet Protocol). Se for um IP fixo, ou seja, de um computador pessoal, torna a busca um pouco mais fácil. Entretanto, essas mensagens são postadas em computadores públicos, que são Ips móveis. Em outras palavras, uma pessoa pode ter vários Ips, basta que entre na Internet por uma Lan-house, por exemplo.

No caso do Orkut, é mais complicado de se rastrear. Quem comenta é a perita criminal da Polícia Federal, Márcia Mônica

Mendes. "O Orkut, na verdade, é um serviço gerenciado pelo Google. Este é um provedor americano, e eles não têm representação no Brasil. Então, quando você descobre uma mensagem desse tipo, tem que notificar a empresa, informando que você precisa saber quem postou aquela mensagem. Ai, eles fornecem o IP, o dia que a mensagem foi postada. A grande dificuldade é que o serviço não é prestado por uma empresa brasileira", afirma.

Existem até projetos de lei no Congresso Nacional sobre crimes cometidos na Internet, mas nenhum foi aprovado até o momento. A polícia envia ao responsável pelo Orkut, o Google americano, cerca de 30 a 40 ofícios por dia, pedindo a retirada da rede de comunidades que fazem apologia às drogas. Além das drogas, o Orkut abriga também comunidades pedófilas e racistas, com amplos espaços para grupos neonazistas.

NÚMERO DE COMUNIDADES QUE FALAM SOBRE DROGAS ILÍCITAS NO ORKUT

Drogas	Pesquisa publicada pela revista Época (8/8/2005)	Pesquisa feita pelo jornal Em Debate (19/8/2005)
Cocaína	9	11
Crack	14	33
Maconha	658	589
Ecstasy	32	15
Lanja-Perfume	63	55
LSD	23	22

Produzido em parceria com os alunos do curso de Jornalismo do Centro Universitário Newton Paiva

PÁGINA 3
Dezembro/2005
Jornal Em Debate

Crack e "Fissura"

A duração dos efeitos do crack é muito rápida, 5 minutos em média, enquanto que injetar ou cheirar a cocaína o efeito dura em torno de 20 a 45 minutos, respectivamente. Essa curta duração dos efeitos do crack faz com que o usuário volte a utilizar a droga com maior frequência. O uso repetido dessa, devido à vontade incontrolável de sentir os seus efeitos é conhecida popularmente por "fissura" e é essa compulsão que provoca o desenvolvimento da dependência pelo crack.

AUTORIAS: Daniela Mara Araújo,
Paiva César Augusto Sampaio,
Narcimário
SUPERVISORIA: Farmacologia,
Riviera Niterói

NEWTON PAIVA
Curso de Jornalismo

entrevista

Álcool e a pressão arterial

Há indícios, que quando o álcool é ingerido em pequenas quantidades, ocorre aumento da pressão arterial. Quando essa droga é usada em grandes quantidades, é uma das responsáveis pelo grande número de casos de hipertensão. É notável que a maioria dos pacientes ao suspender o uso dessa substância, em poucos dias, os níveis de pressão arterial retornam à normalidade, por isso o uso de medicação anti-hipertensiva torna-se desnecessário para esses pacientes.

AUTÓGRAFOS: Clínica Masto Análise, Praia Cozido Análise e Clínica Nacionários SUPERVISEJRC Farmacológica Floresta Medicina



NEWTON PAIVA
 Curso de Jornalismo

“A redução de danos pressupõe que o ideal não é um mundo livre de drogas, mas pessoas vivendo mais harmonicamente, de forma mutuamente respeitosa, com ou sem drogas.”

VICTOR HUGO PEREIRA
 WANESSA ANDRADE
 Alunas do Curso de Produção Jornalística

O aumento expressivo de usuários de drogas contaminados por doenças como o HIV e o hepatite B e C repercutiu no desenvolvimento dos programas de redução de danos, projetos destinados a reduzir consequências adversas ao uso de drogas tanto lícitas quanto ilícitas. Uma de suas ações, é a distribuição de kits a usuários de drogas injetáveis, com o objetivo de evitar o avanço dessas doenças. O tema é polêmico, provoca discussões e interpretações equivocadas. Para falar do programa de redução de danos, Em Debate entrevistou o presidente da Associação Brasileira de Redução de Danos, ABORDA, o médico infectologista Marcelo Campos, que desde 97, está envolvido com o programa.

Em Debate — Há quanto tempo o programa de redução de danos existe no Brasil?

MC — Oficialmente, a redução de danos é política do Ministério da Saúde desde 92. Na verdade, há alguns projetos que foram anteriores, em Santos e em Salvador, que foi o primeiro projeto oficialmente instalado no país. Antes disso, já havia algumas iniciativas no litoral de São Paulo. Então, podemos dizer que a redução de danos no Brasil existe há mais ou menos 15 anos.

ED — Como funciona o programa de redução de danos?

MC — A redução de danos pressupõe que o ideal não é um mundo livre de drogas, mas pessoas vivendo mais harmonicamente, de forma mutuamente respeitosa, com ou sem drogas. Existem 230 projetos financiados pelo Ministério. Os projetos clássicos que a imprensa noticia não são redução de danos, mas sim, programas de trocas de seringas, embora eles usem estratégias de redução de danos. Mas, às vezes, a redução de danos é interpretada como se fosse “etapa para abstinência”, o que não é bem assim. O objetivo da redução de danos não é necessariamente abstinência de drogas, ainda que para alguns usuários ela seja necessária por

não conseguirem organizar o uso.

ED — A redução de danos busca a inclusão do usuário de drogas na sociedade?

MC — Se você pressupõe que o objetivo é uma convivência mais harmônica, há que se reconhecer que grande parte da razão da má qualidade de vida das pessoas que se relacionam com drogas é devida à exclusão social a que essas pessoas são expostas. Essas pessoas ficam condenadas, ou direcionadas à marginalidade. Elas têm menos acesso a cuidados de saúde, e se vêem como menos dignas, pelo fato de serem usuários de drogas. E ainda há questões relacionadas aos direitos delas, quanto são apontadas como usuárias de drogas, o que inclusive é conflituoso, porque alguns psico-ativos são legais no Brasil, e outros não. Quanto se fala na inclusão social dessas pessoas, implica fazer alguma coisa para mudar a forma como a sociedade percebe as pessoas que usam drogas.

ED — Desde o início, o programa teve boa repercussão, ou houve alguma dificuldade?

MC — O Ministério da Saúde, como qualquer Ministério, é feito de seus técnicos. Então, encontram-se setores que entendem a redução de danos de uma maneira mais simpática, e outros que são mais refratários. Entre os que são mais alinhados, além do programa de Aids, há a coordenação da saúde mental. Nos últimos três anos vem acontecendo uma aproximação entre os projetos de redução de danos e o contexto e tratamento de saúde mental. Essa aproximação entre o programa de Aids e a saúde mental vem sendo gradativa. Hoje, há uma penetração no entendimento de redução de danos, não só no Ministério da Saúde, mas também no Ministério da Justiça, na Secretaria de Direitos Humanos, Ministério de Educação e, devagarzinho vai chegando aos Esportes, e no Ministério da Cultura.

ED — Mas o programa ainda não foi aprovado pela Câmara Municipal de Belo Horizonte...

MC — Isso é totalmente insignificante. Você

“O usuário não é



Peia lei, a distribuição



Marcelo Campos garante que a

Em Debate é uma iniciativa da Clínica de Atendimento Multidisciplinar à Prevenção e ao Tratamento da Toxicomania da Newton Paiva

de drogas burro”



os kits aos usuários não é ilegal.



redução de danos não é apologia

não precisa de projetos de lei para realizar esse trabalho. A Constituição Brasileira fala que aquilo que você faz na sua intimidade é seu direito absoluto. Na verdade, ninguém teria que dar satisfação a ninguém por ser usuário de droga. A vantagem de você ter uma lei que autorize a redução de danos é porque facilita para os gestores de saúde pública se defenderem de estarem fazendo alguma coisa “polêmica”. Se você ler a Constituição, vai ver que não há polêmica, assim como não há polêmica com as normas que regem o SUS - Sistema Único de Saúde. Aliás, a Constituição diz que saúde é um direito de todos, não diz “saúde é um direito de todos, exceto das pessoas que usam drogas”.

ED — Quem está barrando o projeto é a bancada evangélica da Câmara?

MC — Eu imagino que mesmo entre as pessoas mais fundamentalistas, religiosas, você vai encontrar alguns mais e outros menos lúcidos em relação à compreensão sobre o que é a redução de danos. Existe sim, uma tendência das pessoas mais fundamentalistas compreenderem que mundo ideal é um mundo sem drogas. Então, elas interpretam que a única meta ideal é a abstinência absoluta de todas as drogas. Eu acho que é algo que deve ser trabalhado para que eles percebam que não se trata de defesa de privilégios para as pessoas que usam drogas. Trata-se da busca de um estado de maior bem estar social para todo o mundo.

ED — Qual seria a importância da distribuição de seringas?

MC — A lista de doenças transmitidas por aparatos sujos de sangue é imensa. Além dos vírus das hepatites B e C, HIV e outros, há casos de doenças causadas por protozoários (malária, leishmaniose), entre pessoas que compartilharam seringas. Então, você tem um lado muito objetivo para aquelas pessoas para quem seringa é pouco acessível. Isso é fundamental em termos de saúde pública. As pessoas que são usuárias de drogas não são burras. Elas querem o efeito da droga, não querem Aids, hepatite, e outras doenças. E não

“ (...) a Constituição diz que saúde é um direito de todos, não diz saúde é um direito de todos, exceto das pessoas que usam drogas.”

tem como controlar epidemia de doenças transmitidas pelo sangue, e por sexo, se você não inclui as pessoas que usam drogas, e também transam.

ED — E o que viria no Kit?

MC — O kit traz o swab (lenço umedecido usado para fazer a limpeza da pele), um folheto com instruções para o usuário não correr risco na hora de aplicar a droga, água destilada, potes limpos para fazer a mistura da droga, algodão limpo, seringas limpas, que variam de duas a três. Costumam vir também preservativo, e o garrote (borracha usada para “prender” a circulação, para destacar a veia).

ED — A distribuição de seringas é ilegal, perante a lei?

MC — Não. A legislação brasileira (lei 6368) é bastante velha, de 76. Há uma outra legislação no Senado para ser aprovada, que modifica esse quadro, mas a votação está muito lenta. O fato é que não há, mesmo na lei de 76, nada que impeça você de distribuir aparatos para que a pessoa faça uso de drogas mais seguro. É claro que houve interpretações que essa ação seria contrária à lei, que fala que qualquer forma de facilitação do uso é ilegal. Mas isso já foi discutido amplamente por juristas, e a gente já possui um monte de pareceres que já derrubaram essa interpretação.

ED — Até agora, os resultados do programa estão agradando?

MC — Os programas de redução de danos são ultra-avaliados. Poucas ações de saúde foram tão bem avaliadas aqui no Brasil, não só no Brasil, mas também no exterior, a respeito de eficácia de recursos técnicos, e etc. A maior avaliação do projeto foi realizada pela equipe da UFMG, daqui de BH, que foi o estudo chamado “Ajude Brasil”, que encontrou resultados bastante confiáveis em termos de análise estatística do impacto das ações. Já se sabe que quanto mais precocemente você implanta as ações de redução de danos, mais eficazes elas são.

PÁGINA 5
Dezembro / 2005
Jornal Em Debate

Cigarro e o câncer bucal

Você sabia que no cigarro encontramos inúmeras substâncias, dentre elas substâncias altamente tóxicas e cancerígenas? Somando a isto, o calor que o mesmo produz faz com que as células presentes na cavidade bucal sofram alterações que podem levar ao desenvolvimento do CÂNCER BUCAL. Esta é uma doença que acomete todas as estruturas da boca e, embora seja de fácil visualização, normalmente é verificada na fase tardia, o que diminui a chance de sobrevivência.

Estagiárias de Colunagem: Ana Carolina Castro Sarah Gomes Nogueira Profissionais: Diogo Barreto

NEWTON PAIVA
Curso de Jornalismo

Produzido em parceria com os alunos do curso de Jornalismo do Centro Universitário Newton Paiva

PÁGINA 6
 Dezembro/2005
 Jornal Em Debate

prevenção

CAMT promove palestra sobre raves na Newton

Evento serviu para alertar os jovens sobre os riscos do uso de drogas, e matar a curiosidade de quem nunca foi a uma rave

O mito do cigarro de palha

O cigarro de palha contém as mesmas substâncias tóxicas, que um cigarro de filtro, cerca de 4.700 substâncias. As principais são a nicotina, o monóxido de carbono e o alcatrão. O tipo de tabaco usado para o cigarro de palha é alcalino, permitindo que a nicotina seja absorvida pela mucosa da boca, assim os fumantes não apresentam tanta necessidade de tragar o fumo para se satisfazerem, como no caso do cigarro de filtro. Porém o de palha não é menos prejudicial à saúde, pois todos os produtos derivados do tabaco possuem uma composição semelhante.

Autora: Patrícia do Cigarro Para SUPERFUMIGAR! Farmacêutica Nova Medicina

VICTOR HUGO PEREIRA
 LORENA CASTRO
 Alunos da Clínica de Produção Jornalística

Aconteceu nos dias 24, 25 e 26 de outubro, o primeiro Encontro de Comunicação Integrada do Centro Universitário Newton Paiva. O evento trouxe diversas atividades, como palestras, oficinas e shows para os alunos da área de Comunicação. Muitas palestras tinham como objetivo, trazer mais conhecimento sobre o mercado de trabalho.

Entretanto, algumas palestras foram voltadas para o cotidiano. A equipe da Clínica de Tratamento Multidisciplinar à Prevenção e ao Tratamento da Toxicomania da Newton Paiva, CAMT, preparou uma simulação de uma festa rave. Na entrada, foram distribuídas balas de confeiteiro, representando o ecstasy - droga bastante usada nessas festas. Os estudantes da Newton Paiva tiveram a oportunidade de debater com os estagiários da clínica sobre o assunto.

Foi chamada a atenção para os males que a droga pode causar ao organismo. O objetivo foi trazer para os jovens, os efeitos que a droga produz nas pessoas que a consomem, de forma excessiva, e ainda, a misturam com o álcool.

Mas o que mais chamou a atenção dos estudantes, foi o desmaio - que na verdade, foi uma simulação - de uma estagiária da CAMT. As pessoas estavam dançando normalmente, quando tomaram o susto. A encenação foi montada, para demonstrar aos jovens, como socorrer uma pessoa que esteja passando mal, devido ao uso da droga. Coube ao estagiário Juliano Campera ensinar como ajudar alguém nesse tipo de situação.

A Coordenadora da CAMT, Wánier Ribeiro, se diz satisfeita com o resultado dessa experiência. Ela destaca que a palestra foi de grande valia para todos que assistiram ao evento: "Se colocássemos uma pessoa de temo dando uma palestra sobre drogas, provavelmente, não ia aparecer ninguém.



Patrícia Castro

O debate entre a equipe da CAMT, e os jovens foi proveitoso.



Juliano Campera mostra como ajudar quem tenha usado drogas

Então, nós criamos uma maneira de aproximar esse tema para a linguagem dos jovens.", ressalta. Wánier ainda comenta que, "essa representação da realidade chama a atenção dos jovens, já que é uma situação que pode acontecer com qualquer pessoa".

Para o estudante de publicidade, Hugo Moraes, a palestra serviu para acabar com a curiosidade de muitos jovens sobre as raves: "Eu nunca vivenciei o clima de uma rave. E

pude presenciar como funcionam as músicas, a influência que as drogas têm numa festa rave".

A primeira edição do evento aconteceu na Mostra de Conhecimento e Ação, realizada no primeiro semestre desse ano, no Campus Silva Lobo. Devido ao grande sucesso, e atendendo a vários pedidos dos estudantes, o evento foi repetido. A CAMT já está preparando outros eventos como este, buscando essa integração com os alunos.

Em Debate é uma iniciativa da Clínica de Atendimento Multidisciplinar à Prevenção e ao Tratamento da Toxicomania da Newton Paiva

NEWTON PAIVA
 Curso de Jornalismo

música eletrônica

Uso de drogas em rave é FATO; LENDA é todo mundo usar

As festas estão virando modismo, mas novas posturas contra o consumo de drogas têm se intensificado nesses eventos.

LORENA CASTRO

Atuadora Central do Projeto Jornalística

Delirar, entusiasmar, animar, extasiar, empolgar... Se você consegue resumir esses verbos em uma só palavra, você está denominando uma festa que surgiu na década de 80 na Inglaterra, e atualmente está ganhando cada vez mais espaço no cenário nacional. As raves, festas normalmente em lugares afastados, tocam apenas música eletrônica e duram no mínimo uma noite inteira. Essa festa entrou em cena no Brasil no ano de 1995 e já tem milhões de adeptos em todo o mundo.

A ideologia da rave é PLUR (paz, amor, unidade e respeito). Em tese, é nesse clima que os frequentadores conseguem se manter por mais de horas se divertindo. Os elementos vida, música, dança entram em uma união harmoniosa entre as pessoas. Mas nem tudo é só festa em uma rave. O problema com as drogas já exige dos promotores uma nova postura com relação ao evento, pois ninguém quer que as raves tenham vínculos tão estreitos com as drogas. O produtor de rave Tiago Gontijo é realista. Ele acha que "essas coisas nunca irão acabar, da mesma forma que pessoas que usam drogas e outras que se envolvem em brigas".

UM ESTILO DE VIDA

A segurança do público é importante, mas o preconceito com as raves não deveria existir, segundo os produtores. As micaretas, outro tipo de evento que leva milhares de pessoas para a diversão, também tem sérios problemas com a segurança e com as drogas. Em geral, as pessoas estão alcoolizadas, fazem uso de drogas ilícitas e arrumam confusão. O universitário João Ricardo Menezes, frequentador assíduo de raves, explica que "rave não é sinônimo de drogas — é uma festa de música eletrônica; drogas usa quem quer — não é por estar numa rave que se usa". Carolina Martins, outra frequentadora, acrescenta que "droga



Raves estão entre as baladas mais procuradas pelos jovens

não é a prioridade de quem realmente frequenta festas raves, e sim o som, o lugar que é muito importante, assim como as idéias e opiniões de todas as pessoas que nela se encontram. Ser raveiro não é apenas ser frequentador: é optar por um estilo de vida".



Vibração das raves chama atenção

Algumas raves duram três dias e esse é outro fator indicativo para os boatos que um indivíduo em estado normal não consegue se manter ligado durante todo este tempo, a menos que faça uso de drogas para tirá-lo do cansaço. Para a estudante de jornalismo, Larissa Freitas, "a festa que dura mais de um dia, não significa que você fica dançando o tempo inteiro, há um espaço de descanso com músicas mais calmas — mas também tem quem se drogue para ficar ligado, isso varia de cada um", afirma. O certo é que uma boa rave deve ter uma vibração intensa. Onde as pessoas interagem e dançam sem parar. "Mas existem outros quesitos que levam a galera ao delírio", afirma Jazon Marques, adepto de música eletrônica. Para ele, "boa decoração, uma bela vista e qualidade de som tanto dos componentes eletrônicos quanto dos djs fazem o ambiente ser bacana".

PÁGINA 7

Dezembro / 2005
Jornal Em Debate

Cigarro e mau hábito

Você sabia que 30% da população brasileira apresenta problemas de mau hábito? As causas da halitose são diversas, sendo a má higienização a mais comum. Para as pessoas que sofrem deste mal o cigarro pode até mascarar, porém após algum tempo o mau cheiro piora, isto devido às diversas substâncias tóxicas presentes no TABACO, que impregnam em todas as estruturas da boca.

Estagiárias do Octonôbio: Ana Carolina Castro, Sarah Gomes Nogueira, Professora: Cibonolaga Dielo Barreto



NEWTON PAIVA
Curso de Jornalismo

Produzido em parceria com os alunos do curso de Jornalismo do Centro Universitário Newton Paiva

PÁGINA 8
Dezembro/2005
Jornal Em Debate

abuso

Receita de bolo com novo (e perigoso) ingrediente

Um simples bolo pode ser uma forma de consumo de drogas. Agora, as receitas levam maconha

VICTOR HUGO PEREIRA
WANESSA ANDRADE
Alunos da Central de Produção Jornalística

Mais uma vez, os usuários de drogas inovaram. As novas manias são receitas que possuem como ingrediente principal, a maconha. A droga é usada para inovar receitas tradicionais. Um simples bolo pode ser agora mais atrativo ao paladar dos usuários de drogas. O novo modo de consumir os tóxicos desperta curiosidade, e conseqüentemente,

aumenta as chances de sustentar a dependência.

O bolo de maconha, ou space cake, invadiu a Internet. Nos blogs, amigos trocam receitas. As experiências também são comentadas e as reações são diversas. Há quem diga que o bolo tenha sido um sucesso. Mas, o que tem sido divulgado é que esta receita traz conseqüências graves à saúde dos usuários, como vômitos e irritação gástrica, pois o bolo possui grande concentração da droga.

A base da receita é a manteiga, que é acrescida da droga e passa por um processo de fervura para chegar ao ponto certo. Não há diferença nos outros ingredientes. O segredo do bolo é a mistura da droga com a manteiga. O bolo, a primeira vista, aparenta ser normal, e ao que dizem os internautas, o sabor não é tão diferente.



O fumo e a vitamina C

O fumo pode causar desnutrição de duas maneiras: 1) as dietas dos fumantes são de baixo valor nutricional; 2) o fumo tem efeitos antinutricionais diretos, como por exemplo, menor absorção de vitamina C. Para aumentar essa absorção, recomenda-se a ingestão de alimentos fonte dessa vitamina, como laranja, goiaba, acerola e caju.

Estagiário: Alino Valadarez, Paula
Alencar e Viviane Moreira,
Supervisor: Nutricionista
Fátima Costa



NEWTON PAIVA
Curso de Jornalismo

Conheça a supermaconha e seus efeitos devastadores

Além da maconha tradicional, agora surge uma nova variação da droga, para dar mais dor-de-cabeça aos pais e à polícia. Entra em cena a supermaconha, também conhecida como Skank, que é produzida em laboratório, juntamente com cânhamo — planta usada em alguns tratamentos, como por exemplo, de depressões nervosas.

A diferença entre as drogas está na capacidade entorpecente de cada uma. Em ambas, a substância ativa — que atua no cérebro —, chama-se tetrahydrocannabinol (THC). Quanto maior for a concentração de THC, mais rápidos e mais devastadores serão os efeitos da droga. Na maconha, o índice é de 2,5%. Já no Skank, o índice chega a ser de 17,5%.

A farmacêutica Renata Maleta, da Clínica de Atendimento Multidisciplinar à Prevenção e ao Tratamento da Toxicomania do Centro Universitário Newton Paiva, CAMT, comenta sobre os riscos do alto

índice de THC encontrado na droga. "Como a concentração (de THC) é alta, pode provocar alucinações. Também é pro-



A supermaconha causa mais danos

duzido um efeito tranquilizador, com alterações das percepções. Essa alteração da percepção é perigosa e pode trazer sérios riscos aos usuários da droga", alerta.

Produzida na Europa, principalmente na Holanda, a "nova droga", após ser consumida, é processada pelo fígado, até ser absorvida pelo cérebro e pelo aparelho reprodutor. Pesquisas recentes mostraram que o THC usa a anandamina — substância produzida pelos neurônios, para se fixar no organismo.

Os danos causados ao organismo são os mesmos da maconha — alteração do funcionamento dos neurônios, dificuldades de concentração, entre outros, mas em proporções maiores. Vale a pena lembrar que, como o efeito do Skank é maior, a dependência dos usuários também será.

Por enquanto, ainda não há registro de cultivos no Brasil — afinal, o Skank é uma droga cara, já que vem da Europa — mas já há casos de apreensão da droga aqui no país.

Em Debate é uma iniciativa da Clínica de Atendimento Multidisciplinar à Prevenção e ao Tratamento da Toxicomania da Newton Paiva