

DOZE HISTÓRIAS DE VIDA DE CONSUMIDORES DE DROGAS: PERCURSO ESCOLAR

CARLA FRAZÃO
CRISTINA MAGALHÃES
ELIZABETE PEREIRA
LOUISE DA CUNHA TELES

RESUMO: Este artigo foi realizado no âmbito de uma investigação qualitativa sobre a inter-relação do indivíduo com a droga, recorrendo ao método do inquérito por histórias de vida. Propõe-se a análise do percurso escolar de 12 histórias de vida, utilizando frases dos entrevistados. Metade dos inquiridos tem a escolaridade obrigatória. Os anos de frequência escolar variaram entre 6 e 17. O número de reprovações escolares variou entre 2 e 7, sendo a média de 4 reprovações por caso, num total de 48 reprovações; a maior parte dos casos teve a primeira reprovação no 1º ciclo do ensino básico. Onze casos iniciaram o consumo de drogas durante o percurso escolar. Na análise de conteúdo, encontramos 5 grupos de factores inter-relacionados com o percurso escolar: factores relacionados com a família, com a escola, com os grupos de pares e com comportamentos delinquentes, factores pessoais e factores relacionados com eventos significativos.

Palavras-chave: História de vida; Consumo de drogas; Percurso escolar; Insucesso escolar.

RÉSUMÉ: Cet article a été réalisé dans le cadre d'une recherche qualitative sur la relation de l'individu avec la drogue, ayant recours à la méthodologie d'enquêtes sur les histoires de vie. Il a été convenu de travailler sur l'analyse du parcours scolaire de 12 histoires de vie, en utilisant les phrases des interviewés. La moitié des personnes ayant

participé à l'enquête ont suivi une scolarité obligatoire. Les années du parcours scolaire se situent dans une fourchette de 6 à 17 ans. Le nombre d'années redoublées varie de 2 à 7, avec une moyenne de 4 par cas, sur un total de 48 années redoublées; dans la majorité des cas, la première année redoublée se situe dans le 1^{er} cycle de l'enseignement primaire. Onze cas ont commencé l'usage des drogues pendant le parcours scolaire. Lors de l'analyse du contenu, nous avons défini 5 groupes de facteurs en relation avec le parcours scolaire, à savoir: facteurs en rapport avec la famille, avec l'école, avec les groupes de pairs et avec des comportements délinquants, facteurs personnels et facteurs liés à des événements significatifs.

Mots-clé: Histoire de vie; Usage des drogues; Parcours scolaire; Insuccès scolaire.

ABSTRACT: This article is part of a qualitative study about the relationship between the individual and drugs, using the life history method. We propose an analysis of the school performance of 12 interviewees. Half of the cases completed at least the 9th Grade. The years of school frequency ranged between 6 and 17. The number of school failures was between 2 and 7, and the mean was 4 per case, in a total of 48 school failures. The majority of the cases had the first school failure between the 1st and the 4th Grade. 11 cases initiated drug use during school years. From the content analysis, we found 5 groups of factors related with school performance: family factors; school factors; peer and delinquent behaviour factors; personal factors and factors regarding significant events.

Key Words: Life history; Drug use; School performance; School failure.

“Eles [pais] sempre tentaram... mostrar-nos um mundo bonito... O que eu me lembro é que era tipo “*temos tudo, temos comida, dinheiro, casa, os nossos filhos andam a estudar na escola, nós damos-lhes a educação, dizemos que não: isto não se deve fazer, não se deve bater aos outros meninos, não se deve dizer asneiras; e isso já está bom e eles parecem felizes... e somos todos felizes*” e eu acho que não... não fui feliz... Não sou feliz!” (Caso 3)

INTRODUÇÃO

Vários são os autores que se têm debruçado sobre as temáticas do sucesso/insucesso escolar, do desempenho escolar e do ambiente escolar, relacionando-as com os consumos de drogas, a delinquência e vice-versa.

Segundo Graham (1996)⁽¹⁾, “nos últimos 10 anos, a pesquisa sobre os *factores preditivos* do abuso de drogas revelou que vários factores pessoais, sociais e ambientais podem prever o início e a manutenção do uso de substâncias”. O National Institute of Drug Abuse (NIDA, 2002)⁽²⁾ aponta os seguintes factores de risco: ambiente familiar caótico, particularmente aqueles cujos pais abusam de substâncias ou sofrem de doenças mentais; parentalidade ineficaz; falha na relação pais-filhos; comportamento inadequado na escola (agressivo *versus* passivo); insucesso escolar; fracas capacidades sociais; pares desviantes; percepção de aprovação do consumo de drogas na família, no trabalho, na escola, nos pares e no ambiente comunitário.

Um estudo realizado por Ellickson *et al.* (1998)⁽³⁾, sobre o uso precoce de drogas e a sua influência sobre o abandono escolar, analisa não só este factor de abandono escolar, bem como outros que podem ter também um peso significativo, tais como as características demográficas (sexo, idade, etnia), os antecedentes familiares (escolaridade dos pais, ligação entre pais e filhos e a socialização familiar, etc.), o percurso escolar (vínculo à escola: reprovagens, expectativas, número de escolas frequentadas), a exposição a pares desviantes e o ambiente escolar (prevalência do uso de drogas, status sócio-económico geral da escola, etc.).

Também Jenkins (1997)⁽⁴⁾ procurou investigar, no seu estudo sobre a delinquência escolar e o vínculo social à escola, se a escola, como um instrumento de socialização,

poderá desempenhar um papel maior na prevenção da delinquência escolar, fortalecendo o vínculo entre os estudantes e o processo educacional. Jenkins parte da hipótese de que os efeitos de certas características pessoais (tamanho do agregado familiar, estrutura familiar, grau de escolaridade da mãe e do pai, etnia, sexo, etc.), o envolvimento da família à escola e a auto-imagem da capacidade do próprio e da classe onde está inserido, são mediados pelo vínculo social à escola.

Outros autores referem ainda que as expectativas parentais, a comunicação entre pais e filhos e o funcionamento familiar também influenciam o desempenho escolar. McCombs e Forehand (1989)⁽⁵⁾ estudaram a influência do divórcio parental, considerado como um evento causador de stress à criança e ao adolescente, ao longo do percurso escolar. Concluíram que o divórcio só tem um peso negativo no desempenho escolar se for acompanhado de níveis altos de depressão por parte da mãe e por conflito entre os pais. Se a criança manter uma boa relação com pelo menos um dos pais, isso protegê-la-á de possíveis efeitos negativos do divórcio. Concluíram também, tal como Jenkins (1997), que os pais com um nível educacional mais alto têm filhos com um nível de desempenho escolar com mais sucesso.

A importância do papel dos pares no início e manutenção dos consumos de drogas está também documentada em vários estudos de investigação (Kandel e Andrews, 1987⁽⁶⁾; Bailey e Hubbard, 1991⁽⁷⁾; Aziz e Shah, 1994⁽⁸⁾; Agrados, 1995⁽⁹⁾).

Também as expectativas dos professores podem desempenhar um papel fundamental no desempenho escolar de um aluno; contudo segundo Kenealy *et al.* (1990)⁽¹⁰⁾, uma questão está ainda por responder: se as expectativas dos professores alteram de alguma forma o comportamento da criança. Será que o facto de considerar aquele aluno inteligente fará com que ele tenha melhores notas? Como é que isto se desenvolve? Vários estudos relativos ao impacto das expectativas sobre os resultados e inteligência dos alunos foram realizados, como por exemplo o de Rosenthal e Jacobson (Simões, 2001)⁽¹¹⁾, conhecido como *efeito pigmalião*.

Também Seyfried (1998)⁽¹²⁾ se debruçou sobre a questão dos factores associados ao sucesso escolar, através do recurso a um modelo ecológico, considerando como

variáveis as percepções dos professores em relação às capacidades sociais, ao ambiente familiar e às características dos estudantes. Para este autor, é a qualidade da interacção estudante-professor que contribui para a experiência real do aluno na sala de aula; deste modo, os professores com grandes expectativas relativamente ao desempenho escolar do estudante dão mais feedback, são mais atenciosos para com este, o que se confirmou ser um factor positivo para o desenvolvimento da *capacidade do estudante* - definida como o “agregado ou capacidade global do indivíduo para agir pensadamente, pensar racionalmente e lidar efectivamente com este ambiente”. Por outro lado, Simões e Vaz Serra (1987)⁽¹³⁾ consideram o auto-conceito escolar como tendo uma importância vital para o comportamento, afectando as interacções que o indivíduo estabelece com os outros, os desempenhos escolares e profissionais, bem como o ajustamento individual. Segundo estes autores, o auto-conceito escolar é o conjunto da percepção e avaliação das capacidades que o aluno julga possuir para realizar as tarefas escolares, em comparação com os alunos da mesma classe. Importante para esta percepção e avaliação são as informações veiculadas pelos outros significativos, nomeadamente pais, professores e pares. O auto-conceito escolar faz parte do conceito geral que integra além deste, o auto-conceito físico e o auto-conceito social (Simões, 2001)⁽¹⁴⁾.

METODOLOGIA

1. Descrição do método

O Inquérito por Histórias de Vida é um inquérito exploratório aberto, que nos coloca na perspectiva do inquérito psicossociológico. A “regra é a liberdade de expressão, no sentido em que a técnica de recolha é a entrevista não directiva e em que a preocupação primeira do inquiridor é agir como um estímulo capaz de desencadear a narrativa” (Poirier *et al.*, 1995)⁽¹⁵⁾. Este tipo de inquérito envolve a realização de entrevistas qualitativas, semi-directivas (Muchielli⁽¹⁶⁾; Rogers, 1985⁽¹⁷⁾). Ao longo da pesquisa metodológica efectuada para este estudo, verificámos que existem poucos estudos qualitativos específicos do domínio do consumo de drogas,

quer em Portugal, quer no estrangeiro. Os que existem, chegam-nos principalmente dos EUA como é o caso do uso do método das histórias de vida para observar a relação entre o percurso profissional e o consumo de drogas, publicado em 1999 por R. Owen Murdoch⁽¹⁸⁾. Um outro estudo, também americano, utilizou o método das histórias de vida como contributo para um conhecimento mais profundo e descritivo das vidas dos sem-abrigo afro-americanos consumidores de *crack*, publicado em 1998 por Eric Cohen *et al.*⁽¹⁹⁾. Em Portugal, Cândido da Agra *et al.* (1997)⁽²⁰⁾ descreve um estudo qualitativo sobre comportamentos droga-crime, em que se constituiu e se analisou biografias, representando graficamente o percurso de vida dos reclusos consumidores de drogas, designado como biograma.

O presente Projecto “Histórias de Vida – Um Contributo para o Conhecimento da Inter-relação do Indivíduo com a Droga”, realizado pela Fundação Nossa Senhora do Bom Sucesso, teve como principal objectivo obter uma narração autobiográfica da história pessoal de consumidores de drogas, de forma a conhecer o contexto multifactorial em que se desenrola, tendo em vista conhecer e aprofundar o contexto de socialização, desde a infância, passando pela adolescência até à fase adulta; as motivações do início do consumo de drogas; a história da evolução do consumo até à dependência; as tentativas de mudança de hábitos e atitudes perante o consumo de drogas e suas motivações; e a percepção das consequências do uso de drogas na evolução pessoal do consumidor.

A recolha de dados teve início em Fevereiro de 1998 e a última entrevista teve lugar em Março de 1999. As entrevistas foram realizadas em várias instituições ligadas ao tratamento da toxicod dependência (centros de atendimento, comunidades terapêuticas e clínicas de desabilitação física)⁽²¹⁾. A participação no projecto era voluntária, sendo este apresentado de duas formas: através dos técnicos das instituições ou através da equipa do projecto.

Deste modo, obtiveram-se 12 Histórias de Vida completas, tendo sido realizadas 117 entrevistas. Em média realizaram-se 10 entrevistas por caso, sendo que o número variou entre 6 e 14 entrevistas. As entrevistas foram sempre gravadas num gravador audio. Na sua maioria, foram transcritas para computador, sendo que se obteve uma

média de 25 páginas por entrevista. Garantiu-se à partida que cada História de Vida seria confidencial e anónima e que nenhuma seria publicada na íntegra.

Para este artigo, optámos por apresentar uma análise do percurso escolar relacionando-o com os eventos da história de vida que aconteceram nesse período, recorrendo para o efeito a frases dos entrevistados.

2. Descrição da população

A idade dos 12 entrevistados, à data da primeira entrevista, variou entre 21 e 40 anos, sendo a média cerca de 29 anos. A maioria dos entrevistados é do sexo masculino (7 casos) e a maior parte nasceu no concelho de Lisboa, embora tenhamos casos de naturalidade do Alentejo e Litoral Norte. De referir que todos os entrevistados foram heroíno-dependentes e policonsumidores de drogas ao longo da sua vida.

O PERCURSO ESCOLAR

Metade dos inquiridos tem a escolaridade obrigatória e destes 3 frequentaram o ensino superior, mas nenhum concluiu. A maior parte dos entrevistados começou a estudar com 6 anos de idade, sendo que os anos de frequência escolar variaram entre 6 e 17 anos.

O número de reprovações escolares por entrevistado variou entre 2 e 7, sendo que a média foi de 4 reprovações por caso (ver quadro n.º 1 em anexo). De salientar que a maior parte deles teve a primeira reprovação no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo da análise do percurso escolar fomos encontrando uma série de factores que contribuíram para o insucesso escolar dos 12 entrevistados. Estes factores foram agrupados em 5 categorias:

- a) factores familiares;
- b) factores relacionados com ambiente escolar;
- c) factores relacionados com os pares e com comportamentos delinquentes;
- d) factores pessoais;
- e) eventos significativos ao longo do período escolar.

a) Factores Familiares

“Eu sempre pensei é que os meus pais ainda poderiam vir a ser os pais que eu gostava de ter, prontos, a cumprir com as obrigações...” (Caso 8)

Na história de vida familiar destes entrevistados houve pontos comuns, com impactos diferentes para cada um, mas que, segundo estes, se reflectiram no sucesso/insucesso escolar.

Chegámos à conclusão, a partir da análise de conteúdo das entrevistas, que o factor familiar mais vezes detectado foi o da falta de envolvimento dos pais na vida dos seus filhos.

Esta falta de envolvimento deve-se a diversos factores: à separação dos pais, ao facto de os pais colocarem a sua vida conjugal acima da sua parentalidade e de se focalizarem noutras actividades (associativas e/ou políticas,) ou na carreira. Todos estes factores reflectiram-se de uma forma negativa na vida destes jovens e em particular no desempenho escolar.

“Eu não tinha grandes notas porque eu em casa pouco estudava, não tinha aquela coisa... o método, não tinha... por exemplo, a minha mãe não chegava lá e mostrava interesse em saber se eu estudava ou se não, como é que é das disciplinas, eu não tinha orientação nenhuma... não, eu não tinha, eu sempre andei... eu fazia porque eu, pronto, sempre... eu é que tomava conta disso.” (Caso 3)

“O que aconteceu com os meus pais foi que: meteram-me na escola e acabou. Está na escola, está bem. A minha mãe falava mais connosco, do que o meu pai. Mas ela, realmente, também não fazia ideia do que era a nossa vida [dela e da irmã], do que é que nós fazíamos.” (Caso 9)

O resultado desta falta de envolvimento e de certa forma desta ‘desresponsabilização’ dos pais acabou por se traduzir no facto de serem os próprios filhos a ter que assumir responsabilidades por eles e, em alguns casos, até pelos próprios pais.

“A minha mãe tinha a ideia e se calhar ainda tem de que os filhos não são dela e que não tinha aquela coisa protectora com os filhos... nós fomos muito responsabilizadas, fomos tratadas como adultas desde muito cedo, tivemos responsabilidades muito cedo em casa.” (Caso 5)

“Chumbei porque era de manhã... nunca chegava a horas à escola, adormecia sempre... a minha mãe ficava a dormir... desde pequenino, neste aspecto... tinha eu que acordar, tinha que fazer o meu almoço... os pequenos-almoços...” [1º ano do 1º ciclo] (Caso 8)

De um modo geral, as mães dos toxicodependentes estabelecem com o filho uma relação demasiado próxima, o que por um lado coloca o pai numa posição mais periférica e/ou ausente, e por outro mantém o filho numa posição muito infantil. Esta ausência paterna reflectiu-se quer nas situações em que houve separação conjugal, quer quando isso não aconteceu. A maior parte dos entrevistados atribuiu um papel passivo ao pai.

“Eu acho que fui o meu próprio pai, para ser sincero. (...) Acho que no momento em que eu me vi mais à rasca, em que eu senti que precisava mais do meu pai, imaginava-me eu se fosse pai a lidar com o meu filho, como é que eu reagiria àquela situação, que conselhos é que eu lhe dava e depois interiorizava aquilo...” [infância] (Caso 8)

Dos 12 entrevistados, 5 viveram na sua infância/adolescência a separação dos pais.

“Foi a fase mais complicada da minha vida. (...) Nesta altura, já eles estavam separados, mas ele continuava a viver lá em casa, porque ele dizia que não abdicava da casa. Depois, ele queria ficar com a casa, ele levou tudo de lá de casa... foi uma grande confusão. Eu nessa altura, lembro-me que andava na escola, saía da escola e ia para o jardim brincar para o parque.” (Caso 8)

“Com o divórcio dos meus pais, fui metido no meio, ou vai para o lado do pai ou para o lado da mãe. Fiquei sem saber para que lado ir... olha não vou para um lado, nem para o outro, vou-me drogar que é mais fácil.” (Caso 4)

Esta dicotomia entre ficar com a mãe ou com o pai, pressupôs, nalguns casos, uma mobilidade geográfica que interferiu com a estabilidade emocional destes jovens.

“Eu sentia que não tinha casa, que eu, no meio daquilo tudo, não tinha aquele sítio que a gente chama lar, que era chegar um dia cansada e chegar a casa e tomar banho, vestir o pijama, não podia, ainda tinha que ir da escola para casa da minha tia, da casa da minha tia ia para casa do

meu pai. (...) Eu tinha quarto em casa do meu pai, um quarto em casa da minha mãe, mas o meu lar... não, não, não tinha, não tinha, era horrível.” (Caso 11)

O período pré-separação conjugal foi para a maioria um período de stress, de sofrimento, em que tiveram que viver momentos de agressividade entre os pais. Estes jovens cresceram na sua maioria num ambiente familiar caracterizado por violência. Ora como nos dizem Whitaker e Bumberry (1990)²², não é a relação com a mãe ou com o pai que é central, mas sim a relação do filho com o relacionamento entre eles. Os seus sentimentos de segurança ou de pânico são assim o reflexo da ligação emocional dos pais.

“Lembro-me do meu pai estar a bater à minha mãe e de eu lhe dar uma dentada na perna.” (Caso 16)

Estas famílias caracterizavam-se por terem comportamentos disfuncionais, caóticos, com limites difusos, variando entre liberdade e/ou rigidez excessiva, sem definição clara das normas hierárquicas ou com inversão da hierarquia geracional.

“Eu nunca tive ninguém que me impusesse limites... eu nunca tive ninguém que tivesse mão em mim, mesmo a minha própria mãe, os meus limites fui sempre eu que os criei.” (caso 8)

“Nunca me senti bem, sempre me senti... não queria usar a palavra oprimido, mas era assim mais ou menos como ele, como o meu pai dizia. (...) Eu vivi sempre assim num registo quase de medo em relação a ele, eu nunca me atrevi a pedir-lhe a ele nada ou pedir-lhe coisas ou sugerir o que fosse, e pronto, e depois essa coisa começou a ficar cada vez mais enraizada, esses sentimentos mais enraizados em mim e nunca houve grande ou nenhuma comunicação.” (Caso 6)

Estas famílias tinham grandes dificuldades de comunicação, quer geracional quer intergeracional. Em algumas situações, quando havia diálogo, as conversas eram no sentido depreciativo e de desvalorização dos filhos.

“A minha mãe lia muito... não nos ouvia... mas era muito querida.” (Caso 5)

“Os meus pais não estavam interessados se tinha trabalhos de casa ou não, não perguntavam. Não tinha ninguém que me pressionasse para estudar. Os meus pais ralhavam comigo quando chumbava, mas não passava daí. Nos anos seguintes a chumbar não mudavam de atitude em relação a mim. Havia pouco diálogo com os meus pais. Nunca se preocuparam em saber junto de mim porquê todos estes chumbos.” (Caso 9)

“Não prestas para nada, o que é que vais fazer?” E eu dizia – quero ser piloto! *Tu, piloto? Nem penses nisso, com os olhos que tens, isso é melhor tirares a ideia daí!* E eu como... também com isso amarrei o burro, não vou poder quando for grande fazer o que eu quero ou o que eu gostaria de fazer, não vale a pena fazer mais nada. Ainda hoje tenho muito presente essa minha atitude, essa minha tomada de decisão.” (Caso 6)

“Os meus [pais] fumavam droga, apesar de ser ganzas, aquilo era droga, aos olhos das outras pessoas... a mim iludiam-me, fiquei iludido que ganza não, que o haxixe não era droga, ou seja, eu próprio iludi-me que aquilo não era droga, mas também não podia contar às outras pessoas, senão os outros pensavam que era droga e iam pensar mal dos meus pais.” [8 anos] (Caso 8)

Esta última frase proferida pelo Caso 8 introduz a questão da ambiguidade de valores transmitida pelos pais a estes filhos, particularmente no que se refere ao consumo de haxixe.

“A minha mãe quando soube que eu fumava haxixe achou que eu era capaz de superar sozinha, «o teu pai também fumava charros nas festas, isso passa-te com o tempo».” (Caso 2)

Em 7 casos houve problemas de consumo de substâncias na família, sendo que em 3 casos a dependência era dos próprios pais (2 casos de pais alcoólicos e 1 de mãe heroinodependente). Nestas famílias existe muitas vezes o mito familiar, organizador do conflito, que se baseia na existência de uma solução mágica para todos os males e para todos conflitos familiares, como a ingestão de um produto calmante (Bernard Prieur, 1989)⁽²³⁾.

“A minha mãe sempre me tentava esconder [o consumo de drogas dela]... falava com ela... foi um bocado complicado, porque ela

nunca assumiu e eu uma vez lembro-me, para lhe provar que sabia e que me estava a enganar, fui apanhá-la a injectar-se. foi um grande choque para ela e um grande choque para mim.” [1º Ciclo do Ens. Básico]] (Caso 8)

“O meu pai era alcoólico, lembro-me que ele tinha um garrafão de 5 litros ao lado da cama.” (Caso 4)

Em quase todos os casos houve carências económicas na vida familiar, muito vividas e sentidas por estes jovens, mais acentuadas naqueles em que houve problemas de consumo de substâncias por parte dos pais.

“Fui crescendo assim, com um bocado de dificuldades em termos de rua... depois eu sempre fui uma pessoa que nunca pedia nada de brinquedos, como tinha a noção das dificuldades... que se passavam em casa, nunca pedia nada.” (Caso 8)

“O meu pai não gostava que eu levasse amigos lá a casa, por causa do aspecto da casa, porque era pobre.” (Caso 4)

As histórias destas famílias incluem no seu seio vários acontecimentos mais ou menos marcantes para os indivíduos. Não há modelos, nem manuais para se ser uma família perfeita. Cada família tem potencialidades e competências que lhes permitem crescer e desenvolver um ambiente de algum bem-estar. O difícil é, saber reconhecer e desencadear as potencialidades e as competências, de forma a enfrentar e resolver os episódios mais problemáticos da sua história.

b) Factores Escolares

Uma das características comuns no percurso escolar dos entrevistados foi o desinteresse escolar. Este desinteresse verificou-se logo, para a maior parte, a partir do 1º ciclo do Ensino Básico, o que até pode estar relacionado com a falta de envolvimento e de interesse por parte dos pais, em particular na vida escolar dos filhos.

“Nunca fui muito dado a estudos, nem à escola, porque eu não gostava assim muito... tem a ver comigo mesmo e tem a ver se calhar com o incentivo que houve... que eu lembro-me mesmo a nível de

escola particular de ir para explicações... não dava rendimento; é lógico que não dava, porque não me interessava por aquilo... o que é facto é que eu sentia-me dentro da escola... muito nervoso." (Caso 1)

"Eu era um puto um bocado irrequieto e queria era brincar e não compreendia que os livros e aquilo que eu estava a aprender era para a minha vida, na altura não compreendia isso. Então faltava à escola e depois só ia para casa nas horas em que acabava a escola." (Caso 10)

Este desinteresse escolar também pode ter sido ocasionado por mudanças de escola, muitas vezes, relacionadas com mudanças de residência da família. Estas mudanças quer de residência, quer de escola, ocorreram em quase todos os casos. Não nos estamos a referir apenas a mudanças de escola que ocorreram com as mudanças de ciclos escolares, mas principalmente a mudanças que ocorreram dentro dos ciclos.

"Andei sempre a mudar de um lado para o outro, de escola para escola, realmente é verdade (...) era a tal coisa, se calhar quando começava a ficar mais perto das pessoas, não é, ou a criar mais, mais amigos, não é, era quando eu ia embora." (Caso 3)

"Sentia-me muito sozinho, porque nas escolas particulares era uma única sala para cada turma, enquanto que na estatal andava sempre a mudar de sala. Sentia-me pequenino, isolado e já nada era meu... era uma sensação de abandono. Os amigos estavam dispersos... perdeu-se aquela sensação familiar de escola." [aquando uma mudança de escola] (Caso 12)

A relação com os professores, nalguns casos, também não foi fácil, umas vezes caracterizados como pessoas demasiado rígidas, autoritárias, outras como pessoas permissivas, outras vezes ainda como pessoas que lhes eram indiferentes.

"Nunca fui dado à escola... porque no fundo também não sei se tem a ver um bocado com as professoras, na altura... lembro-me que tinha uma professora... que era assim um bocado para o regime... então talvez um bocado por medo dela... ela gostava bastante de bater." [1º Ciclo do Ensino Básico] (Caso 1)

"Em relação aos professores não havia relação absolutamente nenhuma. Muitas vezes, consumia dentro das aulas sem os

professores se aperceberem. Uma professora de Francês permitia que se fumasse tabaco nas aulas e eu e outro colega fumávamos charros e a professora pensava que era tabaco. Os colegas de turma sabiam mas não diziam nada, tinham medo." (Caso 9)

Quem transmite os limites e regras na escola? Os professores, os auxiliares de acção educativa e restante *staff*. Na nossa opinião, seria desejável que todos os intervenientes na comunidade educativa estivessem em sintonia relativamente às regras e limites a serem transmitidos aos alunos, devendo ser firmes sem ser rígidos.

"Aos 15 anos, comecei a revoltar-me e levei essa rebeldia para dentro das aulas, perturbava as aulas, vinha muitas vezes para a rua. Para mim era muito importante ser reconhecida como um elemento perturbador... Na [escola] oficial era tudo à balda... não havia ninguém que se preocupasse connosco nas horas do intervalo, a gente andava por onde queria". (Caso 2)

"Havia muita gente a consumir e pessoal que vinha de fora e que entrava na escola com a maior das facilidades. Não havia controlo nas entradas na escola." (Caso 6)

Esta última frase permite-nos dizer que, ao longo do percurso escolar, estes jovens foram percepcionando a existência de consumos e consumiram drogas dentro das escolas, escolas estas que em alguns casos se encontravam próximas de "bairros psicotrópicos"⁽²⁴⁾.

"Estive dois anos na Manuel da Maia, andava lá muita gente do Casal Ventoso, estavam lá pessoas com consumos." (Caso 4)

"Fui para uma escola que tinha uma certa reputação, porque havia ali muitos bairros, então eu ali tive que aprender a impor-me perante os outros... E foi aí que eu comecei a ter contactos, embora não consumisse, com pessoas que penso que consumiam as drogas." (Caso 10)

Quase todos os entrevistados (11) iniciaram o consumo de drogas durante o seu percurso escolar (ver quadro n.º 2 em anexo). O consumo de drogas ainda veio acentuar mais o desinteresse escolar.

“Fui-me desligando da escola. Gostava de aprender, mas fui-me desligando. À medida que fui entrando na droga, fui-me desligando da escola. Não sei porque é que me comecei a desligar da escola. Andava na escola só para ter amigos, para me divertir.” (Caso 9)

Qual o papel assumido pela escola quando se apercebeu dos consumos? Apenas num caso os pais foram avisados de que o filho estaria a consumir, embora em algumas situações tenhamos tido a informação de que a escola tinha conhecimento e não interviu.

“Toda a gente na escola sabia que nós consumíamos, ninguém se aproximava ou ia para os locais onde nós costumávamos às vezes estar. Nunca nenhum professor falou comigo. Chamavam a polícia quando desconfiavam que tínhamos droga na escola. Mas tipo vir falar com a gente para nos ajudar isso nunca aconteceu ou interessarem-se por isso, porque aquilo era um problema naquela escola.” (Caso 9)

A ocorrência de faltas foi frequente ao longo de todo o percurso escolar, sendo que esta começou para alguns logo no 1º ciclo do ensino básico.

“Chumbo por faltas, que era uma coisa que não podia acontecer, na 1ª classe não se podia chumbar ninguém e não havia faltas, mas eu consegui fazer isso...”. (Caso 8)

Independentemente deste desinteresse escolar e do grande número de faltas, a escola teve um papel securizante para a maioria destes jovens, permitindo a manutenção do convívio com os seus pares e com adultos mais estruturados, como o caso dos professores.

“Saí da escola, além do complexo por não conseguir acompanhar e o sentimento de inferioridade e de vergonha, a única maneira que eu arranjei para tapar esse buraco foi ir à escola sem ser aluno, frequentar a escola por causa dos miúdos.” (Caso 16)

c) Factores relacionados com os Pares e com Comportamentos Delinquentes

Devido ao desinteresse escolar, estes jovens procuraram recorrer a grupos considerados mais ‘rebeldes’, com historial de insucesso escolar e com consumos de drogas.

As pessoas que pertenciam a estes grupos eram sempre mais velhas e, em cerca de metade dos casos, estes tinham um papel predominante relativamente à escola e à família. Foi nestes e com estes grupos que iniciaram os consumos de drogas e os comportamentos delinquentes.

“Comecei a lidar com gente mais perigosa... muito mais velhas que eu... viam as coisas de maneira diferente... já eram capazes de esfaquear e essas coisas...”. (Caso 8)

“Era o grupo dos gajos mais rebeldes, daqueles gajos que faziam o que queriam, que faltavam, por exemplo, à escola. Uma vez faltava [às aulas], não faltava muito, mas faltava para jogar à bola. Esse grupo, era aquele grupo que mandava, que era o grupo mais conhecido da escola, e eu... Eu quis integrar-me naquele grupo, talvez porque aquilo que eu vi não desgostava... identificava-me com aquele grupo...”. (caso 10)

“O haxixe aparece um bocado por estar sozinho, eu já não tinha grupo, andava desambientado. Procurei esse novo grupo de pessoas porque sabia que elas consumiam haxixe.” (Caso 12)

O relacionamento com este tipo de grupo resulta de uma tentativa de reforço da auto-estima, muito desvalorizada pelo seu passado escolar e familiar, através do poder e prestígio que este convívio lhes transmitia.

“Fascinava-me o grupo de pessoas que roubavam e que assustavam as pessoas, tinha inveja de não pertencer a esse grupo. Sabia que era um grupo que consumia e isso também me fascinava. Viviam num mundo à parte, não conviviam com outros... os grupos dos mais certinhos não me diziam nada.” (Caso 9)

“Não levava lanche, nem levava dinheiro. Então, olha, desenrascava-me. Comecei-me a juntar aos maus, a começar a roubar os mais pequenos, e muitas vezes era assim o dinheiro que eu tinha para o lanche...” (Caso 3)

Mais de metade dos entrevistados tiveram comportamentos delinquentes ao longo do percurso escolar, tendo começado para alguns no 1º ciclo do ensino básico. No entanto, a maior incidência registou-se no 3º ciclo e no secundário. Entenda-se como delinquência para estes casos roubar, traficar drogas na escola, causar desacatos no grupo ou entre *gangs*.

“Como a minha mota estava sempre avariada e eu não tinha dinheiro para comprar peças para a minha mota... nessa altura, eu roubei uma mota, pela primeira vez, para poder ter peças para a minha”. [15 anos] (Caso 8)

“Houve uma situação em que eu e outro rapaz estávamos a vender chá por erva na escola e fomos chamados ao Conselho Directivo, depois explicámos que não era droga. Depois chamaram lá os meus pais, tive um dia de suspensão, mas depois nunca mais se passou nada.” (Caso 9)

Pertencer a estes grupos desviantes funciona como uma forma de propiciar identidade e reconhecimento, predominando a via da comunicação pela violência, o que vai de certa forma compensar os seus sentimentos de insegurança e de baixa auto-estima.

d) Factores Pessoais

Por detrás desta procura dos grupos de pares, encontra-se associado um sentimento de atracção por situações de risco e de onipotência, numa tentativa constante de testar os seus próprios limites.

“Roubava porque era aquela coisa do perigo, era a adrenalina, aquela adrenalina do perigo. Testava muito os meus limites. Se calhar a maior borrada que eu fiz foi tentar experimentar para provar que era capaz de controlar... Acho que eu comecei numa de testar-me a mim próprio.” (Caso 8)

“No 7º ano comecei a fumar haxixe com colegas da escola... sabia que era algo que era proibido, tabu e era mesmo isso que me dava prazer. Tinha necessidade de ser diferente, não gostava de mim, queria ser outra pessoa.” (Caso 9)

Esta atracção surge um pouco como uma tentativa de colmatar o turbilhão de sentimentos que estiveram sempre presentes ao longo das suas histórias de vida. Sentir-se entregue a si próprio, sentir-se só e incompreendido.

“Nessa altura andava de mochila, era completamente nómada, fui pintar para a Barra, ia de boleia para lá... fumava uns charrinhos... ia dormir clandestina para o Parque de campismo... andava de um lado para o outro... para onde me apetecesse ir ia... sem limites nenhuns,

completamente livre de fazer aquilo que queria fazer... tinha conseguido estudar na mesma.” [tinha 15 anos] (Caso 5)

“Tive que começar a crescer muito pequenino, porque enquanto a minha mãe se alterava [com drogas], quem... mesmo em termos de contas, se chegava ou não chegava, porque o dinheiro tinha sempre de chegar para a casa, para o gás, para a água, às vezes, cortavam-nos a luz.” (Caso 8)

“Não me sentia feliz porque eu acho que sempre me senti só... as imagens que me lembro de pequena, é imagens de ver as coisas eu só, eu sozinha. É o estar entretida, sozinha com ela própria, de certa forma será que essa criança não se está a sentir mais sozinha do que aquela criança que faz barulho e quer ir brincar com os outros?!” (Caso 3)

“Antes de consumir, sei que era uma pessoa que me sentia muito só, era uma insatisfeita, nada era suficiente para mim... se calhar insegurança... a droga fazia-me sentir mais segura, mais estável, muito menos ataques de sofrimento, de depressão.” (Caso 5)

“Toda a gente sempre disse que eu nunca iria ser ninguém, que eu era isto, que eu era aquilo e que eu não batia bem da cabeça, que eu precisava era de ir fazer tratamento mental, porque eu não batia bem. Eu achava que não me conheciam, que não me compreendiam.” (Caso 8)

Todos estes sentimentos reflectem a tristeza, o não gostar de si e uma grande carência afectiva.

“Lembro-me de uma vez que eu fui telefonar à minha mãe e, e lhe dizer, pronto, ela estava super-preocupada; entretanto vim para casa e disse-me: *Estive a noite toda à tua espera!* e eu lhe disse: *Mas porque é que tu te importas? Porque é que tu gostas de mim? Como é que tu és capaz de gostar de mim, se eu não gosto?... se eu não gosto, se eu, se eu não me interesso, se eu não quero saber de mim, como é que tu és capaz ainda gostar e de te interessares e de queres saber e de te preocupares e de ficares a noite toda à minha espera?*.” (Caso 11)

“Se calhar como eu não tinha muita atenção, se calhar era a maneira que eu arranjava de chamar a atenção. Eu acho que nunca tive muita atenção; se calhar sou uma pessoa tão carente que nunca estou contente com a atenção que tenho.” (Caso 8)

Estes sentimentos afectaram as suas capacidades para estabelecer e manter amizades, o que os levava a pôr uma máscara de forma a sentirem-se aceites, mudando assim de forma de estar e de ser de acordo com situações e grupos.

“Eu sempre estabeleci umas amizades assim muito superficiais, sempre vi as coisas muito ao de leve. Não havia uma ligação muito forte com as pessoas. Nunca me apeguei muito às pessoas.” (Caso 12)

“Foi difícil integrar-me, dar-me com as pessoas, saber lidar com elas. Embora já tivesse pessoas conhecidas da altura das férias e que andavam na mesma escola para onde eu fui, não foi fácil. O que era mais difícil era relacionar-me com as pessoas, sentia insegurança, medo de não ser aceite.” (Caso 9)

“O meu pai queria que eu fosse uma princesa... e eu punha o meu ar de princesa quando estava ao pé dele. A maior parte das vezes, sentia-me muito menos que as outras pessoas, mas punha aquele ar de princesa, de ninguém pode, arrogante... Eu chegava a casa, tinha uma máscara numa determinada casa; chegava a outra, punha outra e nunca era eu!”. (Caso 11)

“Não sou quem sou e estou agarrada a uma imagem de menina certinha e de responsável e que já nem podia deixar de corresponder às expectativas que os outros tinham de mim, mas não estava muito satisfeita com isso... dizia que havia de experimentar tudo e todas as sensações.” [12 anos] (Caso 5)

Por vezes, passavam por períodos de grande depressão e tristeza, numa procura constante da sua identidade, afirmando-se muitas vezes por uma certa rebeldia, por uma necessidade de ser diferente, e de obter uma pseudo-autonomia.

“Não valia a pena estudar porque não podia ser piloto de aviões porque não tinha uns olhos que prestassem para isso; não ia tirar medicina porque era mau a matemática e não me apetecia fazer nada por isso, para me tornar melhor; para quê viver, se vamos morrer? Fazer alguma coisa da vida ou durante a vida, se vamos acabar ali a apodrecer? E passei a vida nestes dilemas e a nunca ser capaz de dizer a alguém que era isto que sentia, nem sei se seria compreendido, não é?”. (Caso 6)

“O medo de ser diferente, já me fazia sentir diferente. Sentia-me

desconfortável, porque depois nem conseguia estar com os meus amigos, porque não estava natural, estava a fazer uma coisa para ficar bem, para eles não desconfiarem. Estava a ser outra pessoa.” (Caso 12)

“Os outros gozavam comigo por causa da roupa, isso fazia sentir-me mal e eu revoltava-me com isso. Decidi começar a traficar, comecei a ter as minhas coisas, comecei-me a sentir mais que os outros.” (Caso 16)

Tal como o Wylie (1974)⁽²⁵⁾ refere, o auto-conceito é capaz de prever e influenciar o desempenho escolar, desde o 1º ciclo até à universidade, o que é visível nestas histórias de vida através da presença sistemática do desinteresse escolar, de sentimentos de desvalorização pessoal e de incompreensão.

e) Eventos significativos

A partir da análise de conteúdo das histórias de vida encontramos dois tipos de eventos significativos, uns de ‘conotação positiva’ e outros de ‘conotação negativa’. Para este artigo seleccionou-se duas situações mais representativas, uma vez que é impossível apresentarmos todas.

1- *Eventos de conotação positiva*

“Comecei a controlar as faltas... comecei-me a interessar mais em matérias... comecei a ser o delegado de turma e então tinha que dar o exemplo e então não podia faltar tanto às aulas. Talvez tenha sido um incentivo que me deu de lá ficar nas aulas... comecei a estudar e a comecei a ter boas notas e depois passei o 2º ano.” [mudança de escola] (Caso 8)

Como podemos constatar, para este caso, o facto de ter mudado de zona de residência e de escola, o que o afastou do grupo dos mais rebeldes, e sobretudo o facto da escola ter acreditado nele e ter valorizado o seu papel de aluno perante os pares, funcionou como um incentivo, motivando-o relativamente à aprendizagem, reforçando deste modo a sua auto-imagem.

2- *Eventos de conotação negativa*

“Com 10 a 12 anos, soube que a minha mãe me tentou abortar umas 2 vezes; não falei com ela sobre isto na altura, só anos mais tarde... aquilo deve ter-me afectado porque eu cheguei a mandar-lhe isso à

cara”. [descobriu quando ouviu por acaso uma conversa da mãe com familiares] (Caso 5)

A jovem descreve-nos “comecei com a paranóia que estava gorda... a menstruação também veio nesta altura... eu não queria que me crescessem as maminhas... não queria ser mulher.” [12 anos] (Caso 5). Nesta altura, faz a 1ª experiência de haxixe.

A descoberta de não ter sido desejada pela mãe contribuiu para a desvalorização da sua auto-estima e para a perda da vontade de crescer e de ser mulher.

Outros eventos significativos descritos foram o 25 de Abril, as saídas nocturnas precoces, as relações sexuais precoces, entre outros, sendo o seu impacto positivo ou negativo consoante as histórias de vida.

As diferentes percepções que vamos tendo à medida que vamos construindo a nossa história de vida, contribuem para a construção da nossa identidade, baseada no nosso auto-conceito físico (auto-imagem), no nosso desempenho intelectual, nas nossas capacidades motoras e nas nossas competências sociais.

CONCLUSÃO

“Aos formadores do ser humano que se vai integrar na sociedade, portanto, aos professores dos liceus, aos pais, pedir-lhes que eles estejam atentos aos seus alunos, uma maior entrega, uma maior envolvimento...”. (Caso 6)

Se pensarmos que grande parte do auto-conceito se vai construindo a partir da interacção com a família, com os pares e com a escola, pode-se partir da hipótese que se estas se encontram disfuncionais, a tendência para comportamentos auto-destrutivos e para estados depressivos poderá vir a ser uma realidade. Se houver a possibilidade de pelo menos uma delas funcionar de forma positiva, leia-se estruturante, e compensar de alguma forma o papel das outras, poder-se-á talvez fomentar e potenciar comportamentos mais saudáveis, adaptados à realidade de cada indivíduo.

Face ao que se escutou, que se leu e que se releu, parece-nos que se coloca um desafio às famílias e à comunidade

escolar do século XXI: é urgente a criação de espaços de diálogo, que reforcem o sentimento de pertença destes jovens a grupos mais estruturados, para que a necessidade de procurar a via das drogas como forma de afirmação e de minorar o sofrimento seja cada vez menor.

Estes jovens, se por um lado, foram “estigmatizados” pelo insucesso escolar (48 retenções/reprovações para um total de 12 entrevistados); por outro lado, a escola teve uma função ‘contentora’ relativamente à escalada dos consumos de drogas como a heroína e a cocaína, o que pode à partida parecer paradoxal, uma vez que foi durante o percurso escolar que eles iniciaram os consumos.

Deixamos algumas sugestões para reflexão quer para as famílias, quer para a comunidade escolar, que os nossos entrevistados decidiram partilhar connosco.

“Até ao início da adolescência tinha muita força, mas depois com a adolescência ficou tudo desmistificado... parece que a vida dos meus pais deixou de ser tão cativante, o dia-a-dia, o trabalho... eu não queria aquilo... mas deixei de ter ideais... faltou-me os ideais... faltou-me um modelo a seguir...”. (Caso 5)

“Eu acho que as viagens no tempo do agarrar, do fumar muito ou fumar pouco, não tem a ver com a pedra em si, mas sim com algumas coisas que nós não conseguimos suportar e então como a droga alivia-nos e nós sentimo-nos muito melhor, por isso é que andamos muito de cabeça cheia, porque assim não estamos totalmente a sentir aquilo que vai dentro de nós.” (Caso 8)

Diz-me com quem andas e dir-te-ei quem és...

“Acho que se me tivesse sentido integrada num grupo de amigos antes de saltar para os da droga, talvez não tivesse escolhido aquele lado.” (Caso 5)

“Eu acho que tem tudo a ver com as companhias... eles até fumam e eu não fumo. Até sou diferente dos outros, só que depois há aqueles momentos mais frágeis que uma pessoa acaba por ir lá [droga].”(Caso 8)

“Considero que os pais devem saber quem são os amigos dos filhos e se devem preocupar com a sua evolução na escola, devem ir às reuniões da escola. Saber bem onde é que eles passam o dia, saber o que é que eles fazem. Eu lembro-me que a minha mãe só sabia se eu quisesse, se eu não quisesse não sabia de nada.” (Caso 9)

Tempo de falar de sentimentos...

“Eu acho que é importantíssimo por causa da prevenção das drogas, é os miúdos e os pequeninos, que eu acho que é uma coisa que se está a perder (...) na sociedade hoje em dia, falar de sentimentos, dizer aquilo que se está a sentir (...). É o sentir apoio quando precisamos dele e também não se sentir abafado.” (caso 8)

“Ter os meus pais, sentir carinho da parte deles, ter uma infância normal, ter uma juventude.” (Caso 2)

E tempo para brincar, tempo para aprender, tempo para crescer...

“É nas escolas, é criar a consciência de que realmente a droga existe e o que é que ela poderá fazer; e depois, por outro lado, é dar espaço à criatividade das pessoas, é arranjar coisas para as pessoas fazerem – desporto, teatro, música, dança – é manter o tempo ocupado, é que as pessoas apliquem as suas energias... as pessoas, as crianças porque têm muita energia e precisam muito de a aplicarem mas em coisas positivas e estarem ocupadas com coisas positivas para não se sentirem sós, e que os pais estejam bem atentos e desfrutem dos filhos e os filhos dos pais, saibam estar em família e que saibam também estar com os amigos... acho que havia de se aplicar mais dinheiro nas escolas em relação à criatividade.” (Caso 3)

“É preciso criar uma mentalidade e muita informação sobre isso. Informação para as pessoas jovens, a partir dos 10 anos, já começam a ter capacidade para compreender melhor as noções de auto-responsabilização. Informação acessível e o mais completa possível. Dar alternativas de comportamento. «Não vales pelo que tens, mas pelo que és».” (Caso 12)

Reconhecemos o quanto é difícil este desafio, uma vez que a sociedade é cada vez mais exigente em termos de desempenho escolar, retira-nos cada vez mais tempo de convívio familiar, é cada vez mais competitiva. Será tudo o que realmente precisamos?

“Uma criança, na minha opinião... acorda, toma o pequeno-almoço, vai para a escola, sai da escola às 18h/18h30, chega a casa, faz o próprio lanche, ou então vai para casa dos avós ou então vai para a ama; o pai ou a mãe só chega às 19h/20h. Jantam com os pais, estão

aquele bocadinho depois do jantar, que acabam por não estar, porque entretanto ainda falta os banhos... depois mete-se a televisão, a mãe quer ver a telenovela, o pai quer ver o jogo de futebol, depois os miúdos... por isso é que se agarram aos jogos de computador! E onde é que fica o convívio? Onde é que fica o amor? Onde é que fica o prazer?”. (Caso 8)

Contacto

Carla Frazão – Licenciada em Política Social, Técnica de Serviço Social no CAT do Restelo, colaboradora na Fundação Nossa Senhora Bom Sucesso (FNSBS);

Cristina Magalhães – Psicóloga no Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Secundária da Cidadela, Terapeuta Familiar, colaboradora na FNSBS;

Elizabete Pereira – Licenciada em Política Social, Técnica de Serviço Social no CAT de Loures, colaboradora na FNSBS;

Louise da Cunha Teles – Enfermeira de Saúde Pública, Coordenadora dos Serviços de Saúde da FNSBS.

Fundação Nossa Senhora do Bom Sucesso
Avenida Dr. Mário Moutinho (ao Restelo)
1400-136 Lisboa
Tel. 21 301 03 53

NOTAS

- (1) Graham, Nanette (1996). “The Influence of Predictors on Adolescent Drug Use: an Examination of Individual Effects”. *Youth & Society*, 28 (2): 215-235.
- (2) NIDA (2002), “Risk and Protective Factors”. *Drug Abuse Prevention Research Update – NIDA Notes*, 16 (6).
- (3) Ellickson, Phyllis *et al.* (1998), “Does Early Drug Use Increase The Risk of Dropping Out of High School?”. *Journal of Drug Issues*, 28 (2): 357 – 380.
- (4) Jenkins, Patricia (1997). “School Delinquency and the School Social Bond”. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34 (3): 337 – 367.
- (5) McCombs, Amanda e Forehand, Rex (1989). “School Performance Following Parental Divorce: Are There Family Factors That Can Enhance Success?”. *Adolescence*, XXIV (96): 871 – 880.
- (6) Kandel, D. e Andrews, K. (1987). “Processes of Adolescent Socialization By Parents and Peers”. *The International Journal of The Addictions*, 22: 319 – 342.
- (7) Bailey, Susan e Hubbard, Robert (1991). “Developmental

Changes in Peer Factors and the Influence on Marijuana Initiation among Secondary School Students”. *Journal of Youth and Adolescence*, 20 (3): 339 – 360.

(8) Aziz, S. e Shah, A. (1994). “Home Environment and Peer Relations of Addicted and Nonaddicted University Students”. *The Journal of Psychology*, 129 (3): 277 – 284.

(9) Adrados, Juan-Luis (1995). “The Influence of Family, School, and Peers on Adolescent Drug Misuse”. *The International Journal of the Addictions*, 30 (11): 1407 – 1423.

(10) Kenealy, Pamela *et al.* (1990). “Teacher Expectations as Predictors of Academic Success”. *The Journal of Social Psychology*, 131 (2): 305 – 306.

(11) Simões, M^a. Fátima (2001). *O Interesse do Auto-conceito em Educação* Coleção «Aula Prática», Lisboa: Plátano – Edições Técnicas.

(12) Seyfried, Sherri F. (1998). “Academic Achievement of African American Preadolescents: The Influence of Teacher Perceptions”. *American Journal of Community Psychology*, 26 (3): 381 – 402.

(13) Simões, M. e Vaz Serra, A. (1987). “A Importância do Auto-conceito na Aprendizagem Escolar”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, p. 233 – 248.

(14) Op.Cit, nota 13.

(15) Poirier, Jean, Clapier-Valladon, Simone, Raybaut, Paul (1995). *Histórias de Vida – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

(16) Muchielli, Roger (1969). *L'Entretien de face à face dans la relation d'aide – Connaissance du problème*. Paris: Editions Sociales Françaises.

(17) Rogers, Carl (1985). *Tornar-se Pessoa*, Lisboa: Moraes Editores (7^a Edição).

(18) Murdoch, R. Owen (1999), “Working and «Drugging» in the City: Economics and Substance Abuse in a Sample of Working Addicts”. *Substance Use & Misuse*, 34 (14): 2115 – 2133.

(19) Cohen, Eric *et al.* (1998). “Life Histories of Crack Using African-American Homeless Men: Salient Themes”. *Contemporary Drug Problems*, Summer, 25: 373 – 397.

(20) Agra, Cândido da *et al.* (1997). *Droga-Crime: Trajectórias Desviantes. Estudos Interdisciplinares*, Vol. 11. Lisboa: GPCCD – Min. Justiça.

(21) Agradecemos a todas as instituições que possibilitaram a realização das entrevistas, destacando apenas aqui aquelas em que foram obtidas as 12 histórias de vida completas: Comunidade Terapêutica do Restelo, Centro de Atendimento a Toxicodependentes do Restelo, Desafio Jovem, Fundação para o Estudo da Prevenção e Tratamento da Toxicodependência de Cascais.

(22) Whitaker, Carl e Bumberry, William (1990). *Dançando com a Família – Uma Abordagem Simbólico-Experiencial*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Lda.

(23) Prieur, Bernard *et al.* (1989). *L'Anorexique, Le Toxicomane et leur Famille*. Paris: ESF Éditeur.

(24) Expressão retirada do livro de Luís Fernandes (1998). *O Sítio das Drogas*, «Coleção Comportamentos». Lisboa: Editorial Notícias.

(25) Wylie, R.C (1974). *The Self-concept – A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments*. Lincoln: University Of Nebraska Press.

Quadro 1 – Nº de Reprovações Escolares por Entrevistados e por Ciclos Escolares

Nº de Casos	E. Básico 1º Ciclo (Primária 1º a 4º ano)	E. Básico 2º Ciclo (5º e 6º ano)	E. Básico 3º Ciclo (7º a 9º ano)	E. Secundária (10º a 12º ano)	Faculdade	Total de Reprovações	Grau de Escolaridade Obtido
1	2	2	–	–	–	4	5º ano
2	–	–	–	2	–	2	11º ano
3	1	–	4	–	–	5	8º ano
4	1	3	–	–	–	4	6º ano
5	–	–	–	–	2	2	12º ano
6	1	1	2	1	–	5	9º ano
7	2	–	–	–	–	2	4ª classe
8	2	2	3	–	–	7	9º ano
9	–	–	6	–	–	6	7º ano
10	1	1	2	–	–	4	6º ano
11	–	–	–	–	2	2	12º ano
12	–	–	–	3	2	5	12º ano
TOTAL	10	9	17	6	6	48	–

Quadro 2 – Comparação do percurso escolar com as substâncias consumidas durante o mesmo

Anos	Caso 1		Caso 2		Caso 3		Caso 4		Caso 5		Caso 6		Caso 7		Caso 8		Caso 9		Caso 10		Caso 11		Caso 12		
	Esc.	Subst.	Esc.	Subst.	Esc.	Subst.	Esc.	Subst.	Esc.	Subst.	Esc.	Subst.	Esc.	Subst.	Esc.	Subst.	Esc.	Subst.	Esc.	Subst.	Esc.	Subst.	Esc.	Subst.	
5	1º	–	1º	–	1º	–	1º	–	1º	–	1º	–	1º	–	1º	–	1º	–	1º	–	1º	–	1º	–	
6	1º	–	1º	–	1º	–	1º	–	2º	–	1º	–	1º	–	1º	–	1º	–	1º	–	1º	–	1º	–	
7	?	–	2º	–	2º	–	2º	–	3º	–	2º	–	1º	–	2º	–	2º	–	2º	–	2º	–	2º	–	
8	?	–	3º	–	3º	–	3º	–	4º	–	2º	–	1º	–	2º	–	3º	–	2º	–	3º	–	3º	–	
9	?	–	4º	–	3º	–	4º	–	5º	–	3º	–	2º	–	3º	–	4º	–	3º	–	4º	–	4º	–	
10	?	–	5º	–	4º	–	4º	–	6º	–	4º	–	3º	Hax. Marij.	4º	–	5º	–	4º	–	5º	–	5º	–	
11	4º	–	6º	–	5º	–	5º	–	7º	–	5º	–	4º	Hax. Marij. Anfet.	5º	–	6º	–	5º	–	6º	–	6º	–	
12	5º	–	7º	–	6º	–	5º	–	8º	–	6º	–	4º	Hax. com. Marij. Anfet. Aluc. Benz.	5º	–	7º	–	6º	–	7º	–	7º	–	
13	5º	–	8º	–	7º	Hax.	6º	–	9º	Hax.	6º	–	6º	–	5º	–	7º	Álcool Benz. Hax.	6º	–	8º	Hax.	8º	–	
14	6º inc.	Hax.	9º	–	7º	–	6º	–	10º	Hax.	7º	–	6º	–	6º	–	7º	Benz. Hax.	7º	Liamba	9º	Hax.	9º	–	
15		10º Hax. Marij.	10º	Hax. Marij.	8º	Alcool Hax. Benz. Anfet.	6º	–	11º	Her. Coca. Hax.	7º	–	7º	Hax.	7º	Hax.	8º	Benz. Hax. Her.	7º	–	10º	Hax. Her. Marij.	10º	Álcool Hax.	
16		11º Hax. Marij.	11º	Hax. Marij.	8º	Alcool Hax.	6º	–	12º	Hax.	7º	–	7º	Hax.	7º	Hax.	8º	Benz. Hax. Her.	8º	–	11º	Hax. Her. Marij.	10º	Hax. Benz. Aluc. Anfet.	
17		11º Her. Hax.	11º	Her. Hax.	8º	Alcool Hax.	6º	– com	1º	Her. Coca Hax.	8º	–	–	–	–	Hax.	8º	Benz. Morf. Hax. Her.	–	–	12º	Her. Coca	10º	Hax. Benz. Aluc. Anfet.	
18		12º inc. Her. Coca. Hax.	12º inc. Her. Coca. Hax.	9º inc. Coca. Alcool Hax.	9º inc. Coca. Alcool Hax.	2º	Her. Coca. Hax.	9º	Hax. Aluc. Morf.	2º	Her. Coca. Hax.	9º	Hax. Aluc. Morf.	7º	Hax. Her. Ecst.	8º inc.	Benz. Morf. Hax. Her.	1º	–	1º	Her. Coca Ecst. Anfet.	11º	Hax. Her.		
19									3º	Her. Coca. Hax.	10º	Hax. inc. Aluc. Morf.	8º	Hax. Her. Ecst.	8º	Hax. Her. Ecst. Coca.	–	–	–	–	1º	Her. Ecst.	11º	Hax.	
20									1º	Her. des. Coca. Hax.	1º	Her. Coca. Hax.	–	–	–	Hax. Her. Coca.	2º	–	2º	Her. des.	12º	Her. Coca Hax.	–	Hax. Her.	
21																									
22																									
23																									

Legenda: Esc. = grau de escolaridade; Inc. = incompleto; Com. = completo; Des. = desistiu; Subst. = substância; Hax. = haxixe; Marij. = marijuana; Anfet. = anfetaminas; Benz. = benzodiazepinas; Aluc. = alucinógenos; Her. = heroína; Coca. = cocaína; Ecst. = ecstasy; Morf. = morfina