

Capitalizar o Saber-Fazer na Prevenção de Toxicodependências em Meio Escolar

Luis Miguel Carvalho

RESUMO: Em Portugal a prevenção primária de toxicodependências tem vindo a instalar-se no meio educativo escolar e a mobilizar os professores para um conjunto de acções com um carácter contínuo. Quando se pretende organizar, investigar ou avaliar a formação e a capacitação desses intervenientes pensa-se, tradicionalmente, num conjunto de saberes e de características que aqueles devem "dominar" ou "demonstrar". Este artigo, partindo do pressuposto de que o trabalho de formação é parte de um outro de construção de uma organização, sugere um caminho diferente para as "démarches" investigativas ou avaliativas, apoiado na noção de competência como "saber-fazer".

RESUMÉ: Au Portugal, la prévention primaire des toxicomanies s'installe progressivement au milieu scolaire et mobilise les professeurs vers un ensemble d'actions avec un caractère continu. Quand on veut organiser, investiguer ou évaluer la formation et la capacitation de ces intervenants, on pense traditionnellement à un ensemble de "savoirs" et de caractéristiques qu'ils doivent "dominer" ou "démontrer". Cet article, en partant du présumé que le travail de formation fait partie d'un autre de construction d'une organisation, suggère un chemin différent pour les démarches d'investigation ou d'évaluation et s'appuie sur la notion de compétence en tant que savoir-faire.

ABSTRACT: In Portugal, primary prevention programmes on drug abuse have been established in the school setting and have engaged teachers for a set of actions on a regular basis. When one intends to organize, investigate or assess the training and capacities of those intervening individuals, one does traditionally think about the set of knowledge and characteristics those are supposed to "master" or "show". This paper, based on the assumption that all the work involving training is part of a wider one - comprehending the organization of people, resources and knowledge -, suggests a different path for the researching or assessing approaches, based on the notion of competence as "knowing-how-to-do-it".

INTRODUÇÃO

A capacidade de gerar nas escolas dispositivos facilitadores da (re)criação de relações sociais significativas entre jovens e entre jovens e adultos (HENRION, 1995) é uma preocupação central da prevenção primária de toxicodependências. A concretização desta orientação requer a existência de recursos diversos, particularmente de professores disponíveis e capazes nesse empreendimento. Este artigo aborda a questão das competências dos professores que intervêm na prevenção das toxicodependências no meio escolar português, e esboça uma proposta de traba-

lho de pesquisa, considerando a legitimidade e o valor do conhecimento radicado nas experiências individuais e colectivas desses intervenientes. A proposta pressupõe que a formação dos professores deve ser percebida como parte de um processo de organização da prevenção primária de toxicodependências em meio escolar.

NOTAS SOBRE O CONTEXTO DA FORMAÇÃO (1990-1995)(1)

No quadro da intervenção estatal, a primeira metade da década de noventa foi marcada pela criação de disposi-

tivos de prevenção primária nas escolas e pela formação de professores para essa intervenção, seja a nível da orientação e acompanhamento central e regional das actividades nas escolas, seja a nível da sua condução local. A expressão organizacional desta orientação materializou-se em torno do Projecto Viva a Escola (PVE), que iniciou o trabalho com escolas do ensino básico (2º e 3º ciclo) e secundário no ano lectivo de 1990/91 e, progressivamente, se alargou em número e no espectro da rede escolar pública(2). Durante esse período, o sentido atribuído pela coordenação nacional do PVE à prevenção primária da toxicodependência em meio escolar enfatizou uma prevenção do tipo geral (circunscrivendo ao título de “casos” as intervenções de cariz específico), sustentada no envolvimento de professores na concepção e condução de projectos à escala dos estabelecimentos escolares, no recurso a práticas de formação de professores e no financiamento anual das escolas intervenientes. Nesta solução foram peças centrais os “professores-operadores”, distribuídos pelas várias áreas regionais da administração escolar, cuja actividade compreendia o acompanhamento, apoio técnico e avaliação de projectos das escolas, bem como responsabilidade de orientação, acompanhamento e avaliação dos processos de formação de professores(3).

A formação dos recursos foi parte de um processo de organização: foi uma das estratégias da implantação do projecto “no terreno”, da atracção e da fixação dos professores e das escolas no projecto. Esta afirmação funda-se, em parte, na observação das temáticas da formação dos operadores (Quadro 1) (4).

No início (1990/91), as acções de formação para operadores procuraram sobretudo a legitimação dos intervenientes junto das escolas, através da articulação do projecto com o movimento desencadeado pela Reforma Educativa. Em relação a 91/92 e 92/93 observa-se a criação de uma *gramática* e de um *léxico* do PVE, centrados na afirmação do “trabalho de projecto”, inferindo-se um cuidado na estabilização e consolidação da intervenção interna e nas escolas. Se, em 1993/94, vimos juntar-se a esta preocupação a maior presença de temáticas específicas da prevenção primária, tal não se pode desligar da transição de um projecto de prevenção das toxicodependências para um projecto de educação para a saúde. Entre 1994 e 1996 intensifica-se a formação dos operadores (veja-se o aumento da carga horária), estruturada em torno de três campos de preparação: conhecimentos relativos à formação de professores, à gestão dos projectos locais e ao domínio de temáticas específicas à prevenção da saúde em meio escolar.

Aceite o PVE como parceiro, pelas escolas, e importando alargar a sua penetração - em número de estabelecimentos envolvidos, em número de professores “tocados” pelo projecto dentro das escolas, e em especificidade da intervenção - os operadores tornam-se decididamente “formadores” e, em 1994/95, iniciam-se práticas complementares de “formação-acção” nas escolas apoiando intervenções de prevenção específica, envolvendo professores-operadores e professores em exercício de actividade docente, em regime de voluntariado e após “despiste e diagnóstico” de problemas específicos, nas categorias *uso/abuso de drogas, comportamentos sociais desajustados, sida/dst*.(5)

Quadro 1: Conteúdos da Formação dos Operadores
(carga horária anual aproximada das acções de formação)

Categorias	Sub-Categorias	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95
Projecto	Estrutura formal do PV/PVE/PPES	-	6	-	5	3
Nacional	PVE e Reforma Educativa	14	-	-	-	-
Desenvolvimento e Coordenação dos	Actividades de gestão dos projectos	5	24	19	19	7
Projectos Locais	Metodologia do Trabalho por Projecto	-	-	-	5	7
	Análise e Animação dos Contextos de Trabalho	-	2	-	-	7
Conhecimento	Toxicodependência (em meio escolar)	3	4	-	3	-
Específico	Saúde (em meio escolar)	-	-	-	8	20
Formação	Formação de Adultos	-	-	-	-	35
Outros	Temáticas isoladas, sem continuidade	-	5	5	2	7

Não é possível indicar a quantidade de professores formados para a intervenção em prevenção primária nos contextos escolares. Esse número flutuará grandemente, consoante se integrem ou não nesse lote, para lá dos professores-operadores, os responsáveis pelos projectos locais e os outros professores envolvidos nas escolas, os membros de órgãos de gestão (para os quais se criaram momentos de formação específicos), os professores formados por intervenção estatal na década de oitenta(6), os professores que tenham seguido um percurso de formação e de intervenção nesta área fora do PVE. Porém, mais do que a construção de um sistema de informação e controlo desses potenciais recursos, importará a identificação e a memorização das competências desses intervenientes que passaram por situação de prova no decorrer da experiência do PVE: que saberes estão em jogo na intervenção de prevenção primária de toxicod dependências em meio escolar?

DA LITERATURA: COMO OLHA E O QUE MOSTRA(7)

A incursão sobre as revisões dos estudos sobre os programas de prevenção em meio escolar permite constatar a escassez de referências directas ou explícitas ao tipo de competências a mobilizar na sua realização, conduzindo a uma dedução de competências ou capacidades críticas para a intervenção dos professores, a partir de factores considerados como “de sucesso” naqueles empreendimentos(8).

Do balanço efectuado por NORMAN & TURNER (1993) e do relatório apresentado por KUNZEL-BÖHMER ET AL. (1995) pode-se deduzir que no corpo de professores que intervêm em projectos de prevenção primária em meio escolar devem estar presentes competências e capacidades múltiplas: o conhecimento sobre as substâncias e o dominar técnicas de ensino apropriadas à sua eficaz transmissão-aquisição; o recurso a técnicas de treino da resistência a pressões situacionais (ensino-treino de estratégias cognitivas de efeito sócio-afectivo, em torno da tomada de decisão, da clarificação de valores, da resolução de problemas, da assertividade, das técnicas de comunicação); as competências de gestão da aula através de métodos participativos.

Considerando o alargamento da intervenção ao trabalho com as famílias como uma das condições de eficácia dos

programas de prevenção com jovens, BIRCH (1994) sugere um conjunto de habilidades complementares: avaliação de necessidades de educação para a saúde, planeamento e implementação de programas, capacidade para intervir como pessoa-recurso. Numa perspectiva de trabalho em rede, articulando a intervenção das escolas com a intervenção de outras organizações públicas ou privadas, ABDAL HAQQ (1992) sugere uma formação envolvendo competências úteis para identificar alunos com necessidades de apoio, para lidar com problemas ao nível da sala de aula, para colaborar com outros intervenientes e trabalhar em equipa.

A revisão de estudos efectuada por JONES ET AL. (1990) identifica uma ampla gama de áreas e de tipos de conhecimentos propostos para a capacitação dos professores: fundamentos científicos do desenvolvimento humano (comportamental, cognitivo e social); métodos de modificação comportamental; conhecimento sobre as substâncias (bases químicas, efeitos farmacológicos das substâncias); compreensão dos factores motivacionais envolvidos no uso das substâncias; domínio de habilidades das metodologias de investigação e de avaliação; conhecimentos sobre sociologia, epidemiologia, nutrição, fisiologia, técnicas de aconselhamento, criminologia e legislação(9).

A partir dessas múltiplas referências, provenientes da consulta de documentação relativa à formação de professores para a prevenção primária de toxicod dependências e da auscultação de *especialistas*, aqueles autores conduziram um trabalho empírico tendo como objectivos a identificação de classes de características e competências relativas à formação de professores na área da prevenção do uso; e o diagnóstico das percepções de *experts* acerca de quais dessas características e competências seria mais útil difundir atendendo ao papel dos professores na prevenção. Mais do que os resultados desse estudo, importa evidenciar o modo como os autores articulam a interrogação-guia do seu trabalho (que características e competências são mais úteis para os professores envolvidos na prevenção do uso e do abuso de drogas) com a solução que torna essas características e competências “objectivas”: através da inquirição a um conjunto de *especialistas*, seleccionados através de um critério de visibilidade pública (porque apresentam os seus trabalhos em eventos ou em publicações científicas e profissionais), a partir de um

conjunto de proposições formuladas em programas de formação e em obras de referência.

A abordagem que seguidamente se sumaria opõe-se a esta em três planos: porque é céptica relativamente à pretensão de que esses *experts* possam ser os detentores do saber sobre o que é a prevenção ou possam *falar no lugar de outros* que também fazem a prevenção; porque reconhece que os outros dispõem de conhecimento válido e útil acerca do que é agir em prevenção; porque as capacidades cognitivas e relacionais retiradas da análise da literatura sobre a prevenção primária e aí tomadas como sinónimos de competência constituem, apenas, listas de condições ou requisitos de competência.

DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

Consideraremos o termo competência a partir da reflexão de LE BOTERF (1994), como um saber-agir, que se manifesta na acção e não lhe preexiste. Trata-se aqui de uma

a objectivação da sua existência depende de um julgamento externo ao actor, que legitima o seu agir como saber-agir, daí dizer-se *validado e responsável*.

Ao mobilizarmos esta asserção do termo competência procuramos inscrevê-la num esforço de enunciação-reflexão de e sobre competências colectivas, ou seja, em torno do saber-agir que atravessa os diversos intervenientes nos programas de prevenção primária em meio escolar. Tratando-se da competência de professores no âmbito de um empreendimento colectivo, mais do que a competência de cada interveniente importa considerar a existência de competências colectivas, no seio de uma intervenção cooperativa. Neste quadro, o que importa obter através deste trabalho é o diagnóstico do capital de competência de que dispõem os intervenientes e que saber-agir é entendido como válido para fazer circular, memorizar e desenvolver. O foco deste trabalho é, pois, o saber que atravessa os intervenientes e que não corresponde a uma adição de competências.

Figura 1 - A competência = um saber-agir (Le Boterf, 1994: 33)

saber-agir	saber mobilizar	recursos
Competência =	=	saber integrar
responsável e validado	saber transferir	(conhecimentos, capacidades, ...)
<i>num contexto profissional</i>		

acção que não se reduz a um saber-fazer ou saber-operar (um comportamento); é dotada de significado para o actor e não se inscreve numa lógica de aplicação de um saber, mas de construção: a competência caracteriza-se pelo trabalho produtivo de um sujeito que mobiliza, integra e transfere um conjunto de recursos na e para a sua intervenção num dado contexto de trabalho (Figura 1).

Sendo a competência funcional, porque a sua produção serve determinada finalidade, já o seu ajustamento à situação para a qual é mobilizada revela o seu carácter contextualizado: a sua construção é sempre mediada por constrangimentos e recursos disponíveis. Neste sentido, toda a competência é contingente, dependendo quer da disposição quer da posição de um actor num contexto particular de acção. Mas é também contingente porque

PARA CONHECER E CAPITALIZAR O SABER-AGIR

Como apoiar a produção deste desiderato sem que o trabalho redunde numa confiscação de competências ou numa imposição de competências? Como garantir que a função de regulação e controlo deste trabalho não se sobrepõe à de desenvolvimento? Não esquecendo que qualquer tentativa de clarificação de capacidades ou de competências estará sempre no coração de uma luta pela imposição e regulação dos processos, dos significados e das circunstâncias do trabalho e, ainda, da legitimação de velhos ou de novos territórios de intervenção profissional, a confrontação e a procura de ultrapassagem destas dúvidas é parte integrante da produção desta proposta.

Sugere-se, para tal, uma abordagem que se situe além da visão normativa do trabalho de prevenção primária em meio escolar e que assente num esforço para a criação de novas relações ao nível da produção de conhecimento. A proposta de trabalho move-se, pois, numa dupla preocupação: fazer emergir as competências de uma intervenção no âmbito da prevenção primária do abuso das drogas em meio escolar; procurar novos modos de trabalho e de colaboração entre investigação e acção. Aproxima-se, assim, das proposições de AMBLARD ET AL. (1996: 222) acerca de uma investigação interveniente:

"Rompre avec la position confortable de celui qui observe depuis Sirius et participer tout à la fois dans un mouvement de production de connaissances, en acceptant l'implication dans l'action aux côtés des acteurs dans une perspective critique, telle est l'option méthodologique suggérée."

O desafio que se coloca ao desenvolvimento da pesquisa é duplo. Por um lado deve procurar uma resposta a questões essenciais de descrição e de diagnóstico: quem foram (são) os professores que intervieram (intervêm) em prevenção específica; o que fazem actualmente esses recursos no âmbito da prevenção primária em meio escolar; que perfis apresentam, em amplitude e magnitude (o que fizeram, onde, quando, quanto tempo, com quem, ...), nos planos da formação e da intervenção em prevenção primária do uso-abuso de drogas; que disponibilidade e expectativas apresentam para a intervenção

nesta área. Por outro lado, trata-se de inscrever este esforço de diagnóstico num mais amplo, de capitalização dos saberes construídos ao longo destes anos de intervenção, de modo a produzir um retrato da resposta/oferta possível de desencadear a partir dos recursos disponíveis em meio escolar e a criar um dispositivo de memorização e de circulação de informação pertinente para o desenvolvimento dessas intervenções. Esta abordagem requer uma metodologia assente nos testemunhos orais e escritos dos vários tipos de professores com experiência continuada no PVE (responsáveis nacionais, regionais, operadores, professores envolvidos em projectos locais), envolvendo procedimentos de inquirição individual e colectiva (e.g. análise de percursos, *portefeuille* de competências), assente na recolha de materiais por aqueles produzidos e tomados como representativos do trabalho no projecto (e.g., textos, vídeos, ...). Trata-se, numa primeira fase, de produzir um levantamento amplo das situações definidas como problemáticas e dos recursos (num sentido amplo, integrando elementos humanos e não-humanos) mobilizados para a sua resolução, procurando cobrir os domínios da intervenção directa (competências operacionais) e da preparação da intervenção (competências estratégicas). ■

Luis Miguel Carvalho

*Assistente da Faculdade de Motricidade Humana (UTL) -
Unidade de Ciências da Educação*

NOTAS

(1) Fonte: Documentos de formação, de desenho organizacional, de avaliação interna e de avaliação externa, do *Arquivo do Programa de Promoção e Educação para a Saúde*

(2) De 61 escolas em 1990 para 316 em 1995, atravessando agora vários graus de escolaridade, do pré-escolar ao secundário.

(3) Entre 1990 e 1995 foram credenciados para o desempenho dessas funções 89 professores. Essa intervenção foi obviamente afectada pela mobilidade dos professores, em função de factores que ultrapassam o projecto, relativos a modelos e práticas de administração do sistema escolar e a estratégias de colocação e de carreira por parte dos professores; apesar da taxa de continuidade anual dos professores-operadores se situar entre os valores 0,60 e 0,80, a taxa de continuidade por triénio baixa ao valor 0,37. Em 1995/96 encontravam-se em actividade 53 dos operadores *formados* (0,59), ora intervindo ainda como operadores (30), ora ocupando funções a nível das coordenações regionais (13) e central (8). No mesmo ano lectivo encontravam-se em exercício 41 professores-operadores, acompanhando 316 escolas.

(4) Os dados referem-se apenas a acções de formação de cariz *formal e promovidas interna e centralmente* (e, nessas, não contabilizando dados referentes às acções de formação dirigidas no início de cada ano escolar aos novos operadores). Para uma visão mais completa da formação ministrada no âmbito do PVE e do PPES vejam-se os Relatórios de Actividade do PPES.

(5) Números não disponíveis à data da preparação deste texto. Na área do uso/abuso de drogas essa formação estrutura-se em torno de quatro objectivos declarados: *promover nos formandos a compreensão do fenómeno de uso/abuso de drogas, desencadear nos formandos disposições de resposta rápida e firme face a casos de consumo nas escolas, promover capacidades de comunicação com*

os directa ou indirectamente envolvidos nesses casos, e promover nos formandos a disposição para uma resposta coordenada e integrada face aos consumos.

(6) Por exemplo, no âmbito dos protocolos estabelecidos entre o GPCCD e o ME (dados restritos à intervenção da C.R.Sul do C.E.P.D) foram formados, entre 1979/80 e 1985/86, cinquenta e sete mediadores que exerceram essa actividade em 26 escolas dos ensinos básico (16) e secundário (10). Uma fatia considerável de mediadores (34; 0,59) exerceu a sua actividade por mais de três anos consecutivos. Cf. Gpccd (1987) *Encontro sobre Prevenção Primária (Figueira da Foz, 4 e 5 de Junho de 1987)*. Lisboa: Ministério da Justiça / GPCCD.

(7) Trata-se de textos circunscritos à década de noventa, que abordam empiricamente a identificação e caracterização do professor capacitado ou que, efectuando revisões sobre modelos e programas de prevenção em meio escolar, (indirectamente) invocam ou convocam capacidades a exhibir ou exibidas pelos intervenientes.

(8) Existe uma ausência de base empírica na e para a identificação daquelas características, podendo esse facto ser atribuído à variabilidade dos tipos de programa de prevenção introduzidos nas escolas e à ambiguidade que atravessa a definição do papel da educação na prevenção do uso-abuso de drogas (Jones et al., 1992).

(9) Trata-se de literatura anglo-saxónica dos anos setenta e oitenta.

(10) No caso, porque apresentaram os seus trabalhos em eventos ou em publicações científicas e profissionais.

B I B L I O G R A F I A

ABDAL HAQQ, I., *Integrated Services: New roles for schools, new challenges for teacher education*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teacher Education, 1993.

AMBLARD, H., BERNAUX, P., HERREROS, G. & LIVIAN, Y-F., *Les Nouvelles Approches Sociologiques des Organisations*. Paris: Seuil, 1996.

BIRCH, D.A., *Involving families in school health programs: Implications for professional preparation*. Journal of School Health, 64(7): 296-299, 1994.

HENRION, R., *Rapport de la Commission de Réflexion sur la Drogue et la Toxicomanie*. Paris: Documentation Française, 1995.

HYNDMAN, B. ET AL., *Preventing substance abuse through multicomponent community action research projects:*

Lessons from past experiences and challenges for future initiatives. Contemporary Drug Problems, 19(1): 133-164, 1992.

JONES, R. et al., Teacher characteristics and competencies related to substance abuse prevention. Journal of Drug Education, 20(3): 179-189, 1990.

KUNZEL-BÖHMER, J.K.,BUHRINGER, G. & JANIK-KONECNY, T., *Expert report on primary prevention of substance abuse*. IFT Research Report Series, 60, 1994.

LE BOTERF, G., *De la Compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d' Organisation, 1995.

NORMAN, E. & TURNER, S., *Adolescent substance abuse prevention programs: Theories, models, and research in the encouraging 80's*. The Journal of Primary Prevention, 14(1): 3-20, 1993.